UNIVERSIDAD ACADEMIA
DE HUMANISMO CRISTIANO

ANÁLISIS DE LA RACIONALIDAD PEDAGÓGICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO CO-CONSTRUCTIVO

Alumna: Carmen Gloria Garrido Fonseca

Profesor Guía: Luis Osandón Millavil

Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación

Santiago- Chile
Noviembre 2011

AGRADECIMIENTOS

Se agradece profundamente a todos los que me acompañaron en este proceso. Que apoyaron de mil formas, con miles de lenguajes, con la paciencia acumulada, con la confianza en este trabajo que no acababa.
A todos los que se alegraron por esta etapa de conclusión y apertura
A todos los que encontraron caminos para re encantarme, para valorarme y para estimularme a seguir. Aquellos, los de todos los días, los anónimos, los amigos de siempre, la familia expectante, valerosa, nutritiva. A mis hijos que ya entienden la palabra doctorado como un proceso de agonía y felicidad
A todos, agradezco esta posibilidad de conocimiento profundo,
de descubrimiento y humildad.

ÍNDICE

PÁGINA

Capítulo I Introducción 10

1.1 Antecedentes 10
1.2 El problema de investigación 12
1.3 Objetivos e hipótesis de la investigación 14

Capítulo II ¿Cuáles serían las características de una práctica pedagógica universitaria: Bases teóricas 17

2.1 ¿Cuál es la cultura de la universidad actual? Universidad que enseña, Universidad que aprende. 20

2.2 ¿Cómo se enseña y aprende en la Universidad? El profesor y el aprendizaje en Educación Superior. 28

2.3 ¿Cuáles son las exigencias de racionalidad del pedagogo? Saberes y exigencias de racionalidad. 34

2.4 ¿Cómo enseñar para que se aprenda en la universidad? Hacia un concepto de enseñanza para el aprendizaje. 44

Capítulo III ¿Cuáles son las características del grupo de profesores en estudio? Contextualización de la investigación 50

3.1 Antecedentes de la investigación. 51

3.2 Contexto organizativo- curricular 49

Capítulo IV ¿Cómo saber qué piensan los profesores? Diseño y fundamentación metodológica de la investigación. 54

4.1 Paradigma o Modelo de análisis. 55

4.2 Método de investigación. 58

4.3 Diseño de investigación. 59

4.4 Cronograma de la investigación. 61

4.5 Mapa de instrumentos. 63

4.6 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos: 63

4.6.1 Cuestionario como método de recogida de información. 63

4.6.1.1 Proceso de construcción del cuestionario. 63

4.6.2 Co-construcción. 64

4.6.2.1 Proceso del trabajo co-constructivo. 64

4.6.3 Monitoreo. 67

4.6.3.1 Proceso de Monitoreo. 67

4.6.4 Re-construcción 67

4.6.4.1 Proceso de re-construcción. 67

4.6.5 Focus Group. 68

4.6.5.1 Proceso de Focus Group. 68

4.7 Técnicas de análisis de datos. 69

Capítulo V Análisis de datos cuantitativos 70

5.1 ¿Qué piensa un grupo de profesores de la carrera de Educación Parvularia? Análisis de la información del cuestionario: Profesores. 71

5.1.1 Procedimiento de análisis: Determinación de unidades de Análisis. 71

5.1.2 Categorías de análisis. 71

5.2 ¿Qué piensa un grupo de estudiantes de los profesores de la carrera de Educación Parvularia? Análisis de la información del cuestionario: Estudiantes. 74

5.2.1 Procedimiento de análisis: Determinación de unidades de análisis. 74

5.2.2 Categorías de análisis. 75

5.3 ¿La co-construcción es generadora de reflexión y transformación psicopedagógica? Análisis de la información del trabajo co-constructivo. 78

5.3.1 Procedimiento de análisis: Determinación de unidades de Análisis 78

5.3.2 Categorías de análisis del trabajo co- constructivo 80

5.3.2.1 Crisis en la enseñanza derivadas del estudiante. 81

5.3.2.1.1 Primera distinción: Diversidad. 82

5.3.2.1.2 Segunda distinción: Comprensión. 88

5.3.2.1.3 Tercera distinción: Silencio. 94

5.3.2.2 Enseñar para que se aprenda. 97

5.3.2.2.1 Primera distinción: Darse cuenta con otros. 98

5.3.2.2.2 Segunda distinción: Enseñar. 107

5.4 ¿Cómo se afecta la práctica pedagógica a partir del trabajo co-constructivo? Análisis de la información del Monitoreo. 112

5.4.1 Procedimientos de análisis: Determinación de unidades de Análisis. 112

5.4.2 Categoría de análisis. 112

5.5 ¿Cambia la práctica educativa? ¿Lo que se dice se hace? Re-construcción. 114

5.5.1 Procedimiento de análisis. 114

5.5.2 Análisis. 114

5.6 ¿Cuál es la percepción de la transformación pedagógica? Análisis de la información del Focus Group. 119

5.6.1 Procedimiento de análisis: Determinación de unidades de Análisis. 119

5.6.2 Categorías de análisis. 119
5.7 Discusión de los resultados. 124

Capítulo VI Conclusiones 136

Bibliografía 141

Cuadros

Cuadro 1 Antecedentes/ Problema/ objetivos 15
Cuadro 2 Paradigma/ modelo de análisis 55
Cuadro 3 Modelo Integrador 56
Cuadro 4 Método de investigación/ fases 58
Cuadro 5 Proceso Investigativo 60
Cuadro 6 Caracterización momentos metodológicos 61
Cuadro 7 Cronograma de la investigación 62
Cuadro 8 Mapa de Instrumentos 63
Cuadro 9 Caracterización co- construcción 66
Cuadro 10 Técnicas de análisis de datos 69
Cuadro 11 Enseñanza ideal 72
Cuadro 12 Enseñanza habitual 73
Cuadro 13 Estudiantes 74
Cuadro 14 Caracterización enseñanza ideal 76
Cuadro 15 Caracterización enseñanza habitual 77
Cuadro 16 Codificación abierta 78
Cuadro 17 Codificación axial 79
Cuadro 18 Caracterización de las categorías 79
Cuadro 19 Crisis/ Transformación 127
Cuadro 20 Profesor en crisis 128
Cuadro 21 Estudiantes versus profesor 128
Cuadro 22 Crisis pedagógica 134

Anexos

Anexo 1 Registro de Clases	147
Anexo 2 Cuestionario profesores y estudiantes.	151
Anexo 3 Referentes teóricos trabajo co-constructivo.	152
Anexo 4 Cuestionario Monitoreo.	156
Anexo 5 Síntesis respuestas profesores.	157
Anexo 6 Unidades de análisis cuestionario profesores.	166
Anexo 7 Síntesis respuestas estudiantes.	177
Anexo 8 Unidades de análisis cuestionario estudiantes.	188
Anexo 9 Transcripción trabajo co-constructivo.	204
Anexo 10 Análisis de datos. Codificación Abierta.	220
Anexo 11 Análisis de datos. Codificación axial.	249
Anexo 12 Informe por profesor/Informe de fechas.	257
Anexo 13 Síntesis de respuestas del monitoreo.	279
Anexo 14 Transcripciones del proceso de implementación.	288
Anexo 15 Evaluación de la implementación.	349
Anexo 16 Transcripción Focus Group.	367
Anexo 17 Análisis Focus Group.	386

capítulo I Introducción **Página**

1.1 Antecedentes 10
1.2 El problema de investigación 12
1.3 Objetivos e hipótesis de la investigación 14

1.1 Antecedentes

El nuevo escenario educativo que surge a partir de los planteamientos mundiales en torno a la educación, expresa máxima preocupación por cubrir las necesidades básicas de aprendizaje, por la generación de oportunidades y la educación para todos, a través de un eje central y transversal como es el tema de la calidad. Es así que, desde Jomtien, 1990, se señala la necesidad de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, lo que conlleva la generación de un contexto político de apoyo que posibilite oportunidades educacionales para el desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes en niños y jóvenes. Luego, el Marco de acción de Dakar, que surge en el Foro Mundial de Educación en el 2000, y que representa un compromiso colectivo para actuar, se expresa la necesidad de cautelar que las necesidades de aprendizaje sean atendidas a través de un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado, como también la necesidad de mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, de tal modo que se logren resultados de nivel alto en conocimientos y competencias.

Por otra parte, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (París, 1996) plantea una tensión entre el desarrollo del conocimiento y las propias capacidades humanas de asimilación, cuestión que pone en jaque las formas habituales de enseñar para que los estudiantes aprendan, pues el avance y rapidez del conocimiento exige otras habilidades y un giro educativo en relación a su abordaje del conocimiento y el aprendizaje, y quizás, este sea un elemento común a los planteamientos mundiales en torno a la educación, que ciertamente no es privativo de una educación básica o media, sino también universitaria puesto que implica asumir una nueva cultura educativa para enfrentar exigencias también nuevas. Si nos centramos en la universidad, vemos que ya en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, se plantea que la Universidad puede contribuir, dada su atribución como espacio que genera conocimiento y que investiga, a la formación de profesores, de tal modo de generar procesos de calidad. Se deduce que ya no es posible pensar que tan sólo el mercado regule la deficiencia formativa, sino que es necesario establecer una formación distinta, que considere las exigencias de esta nueva cultura mundial y, a su vez, se haga cargo de una formación de calidad, que apunte hacia el desarrollo de personas que se constituyan en agentes de cambio social.

En chile la apertura de carreras e instituciones formativas ha posibilitado el acceso a una mayor cantidad y diversidad de estudiantes y a una mayor oferta de formación

profesional, esto se ha constituido en “un gran impulso a la entrada de nuevos alumnos a la educación superior, alcanzándose una cifra de más de 800 mil estudiantes matriculados, siendo un 70% de ellos primera generación de sus familias en lograr este nivel de estudios, no obstante hoy es necesario una “segunda generación” de reformas en diferentes planos con el fin de lograr un sistema de educación superior de excelencia” (1). Pero este imperativo de calidad a la formación profesional ciertamente cobra mayor relevancia cuando se trata de la formación de formadores pues ya no es sólo la apertura a una educación continua o un tema de calidad a nivel global, se trata de un cambio paradigmático en la formación profesional universitaria y ciertamente en la formación profesional de los futuros formadores de formadores. Indudablemente, desde esta perspectiva, entra en juego la dinámica enseñanza aprendizaje, donde cobra especial relevancia una interacción entre alumnos y maestros que potencie capacidades reflexivas y unos materiales que posibiliten acceso a nuevos conocimientos y competencias.

Una educación de calidad significa no sólo la determinación de aprendizaje en los sujetos, niños, jóvenes o adultos, sino también el cómo refleja sus beneficios en su vida personal, la sociedad y el desarrollo. En este sentido, la formación universitaria, plantea la necesidad de reconocer que la universidad ha cambiado y que este cambio obedece fundamentalmente tanto a paradigmas emergentes como a un cambio en nuestra sociedad. Ahora bien, es indudable que estas nuevas demandas en el campo social y educacional obligan a los profesores y profesoras a trabajar en cierto sentido de manera inédita con respecto a su experiencia anterior (Avalos 2001). Esto trae por añadidura un replanteamiento en el foco formativo de la universidad y es así como se pasa desde una universidad que enseña a una universidad que genera aprendizajes. No obstante ello, pareciera que desde siempre la universidad como institución y con independencia de los cambios sociales y culturales, ha tenido como eje central el generar reflexión y producir conocimiento.

Específicamente en la universidad donde se adscribe la presente investigación, se plantea dentro de su misión que la formación se realiza conforme a los desafíos de un mundo dinámico y procura que logren los alumnos un desarrollo personal coherente con nuestra tradición cultural. Su razón de ser se expresa principalmente en el cultivo del saber manifestado en la reflexión crítica que lo sustenta y en su transmisión a través de la docencia. Lo que supone un análisis y evaluación rigurosa del conocimiento ya adquirido, la generación de nuevas interpretaciones, actualizaciones y sistematizaciones, como el uso de metodologías que hagan su ejercicio.

1: Eguiguren, Pablo, “El sistema de educación superior chileno a la luz del informe OECD”, en Informe Social Instituto Libertad y Desarrollo. ISSN Nº717-1560, p10.

Estas perspectivas no son ajenas a ninguna institución educativa sino que más o menos se tornan como principios transversales y orientadores del ethos formativo, y , a la vez, como mecanismo de calidad educativa, por tanto, la distancia entre lo planteado y la formación profesional debiese ser cada vez más estrecha de tal modo que no se afecte , entre otros, la autonomía intelectual como mecanismo de calidad, es decir, ser capaces de tomar decisiones intencionales, conscientes y contextualizadas, para así lograr los objetivos requeridos (Monereo, 2001)

Considerando esto, todo indica que se espera un profesional universitario que dé respuesta a las demandas de un siglo en el que ya estamos. Hay una apuesta a nivel país con el tema de calidad que evidentemente trasunta el tema de enseñanza universitaria puesto que este profesional requiere contar con las habilidades y la experticia necesaria para, a su vez, expresarlas en su formación profesional. Y esto, ciertamente, no pasa sólo por elementos macroestructurales, sino también, por aquello que ocurre en la relación académica entre profesor y alumno, lo cual, y en primer término, se adscribe a una idea de sujeto universitario e institución formadora. Ya la OCDE, (Organización para la cooperación y el desarrollo económico, 2005) afirmó que hay suficiente evidencia que muestra que la calidad del profesorado es un factor explicativo de los resultados de los estudiantes, por tanto se trata de un trabajo exigente que exige también ciertos atributos al profesor para mantener la eficacia. En esta dirección la Asociación Americana de Investigación Educativa (A.E.R.A.) hace mención al consenso en la naciones respecto a la influencia significativa que tiene el profesor en el aprendizaje de los alumnos y que, se comparte el planteamiento de Darling- Hammond (2000) cuando señala que el aprendizaje “depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer” (2)

1.2 El problema de investigación

Pareciera que todos los planteamientos pedagógicos, filosóficos, profesionales o políticos apuntan a que una de las funciones de la educación futura debe ser promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente y disponer de las herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo (Pozo y Monereo, 2009). No obstante, la enseñanza dialógica y reflexiva no aparece claramente en nuestro contexto universitario más próximo. Existen insatisfacciones respecto a la respuesta que están dando las instituciones formadoras de profesores, pues aparece un predominio teórico sobre una práctica integradora, evidenciándose cursos fragmentados y “sin una clara concepción de la enseñanza entre el profesorado” (3)

2: Marcelo, Carlos (et al), “Desarrollo profesional docente”, editorial Narcea, Madrid, 2009, p. 3
3: Ibid p. 4

Esto resulta particularmente preocupante cuando se trata de la formación de formadores en tanto implica el desarrollo de un saber más bien asociado a la "autoridad de la experiencia" que a "la autoridad de la posición" (Loughran, 1994), pues sólo de ese modo se ayudará a la comprensión de las complejidades propias de la práctica educativa. Esto implica por parte de los profesores acercarse menos a la posición de nosotros mismos como maestros de la verdad y de la justicia y más a la creación de un espacio donde aquellos directamente involucrados pueden actuar y hablar de sus propias creencias.

Quizás aquella idea de calidad en la formación profesional universitaria cobra un matiz diferente o singular cuando se trata de la formación de formadores pues esta debiese apuntar no sólo a un conocimiento declarativo o de "eso" en palabras de Fenchermacher (1994), sino también de un "cómo", de un conocimiento procedimental, estratégico y actitudinal y habrá que indagar si las prácticas pedagógicas universitarias posibilitan una línea de coherencia entre la práctica y la teoría en los formadores de formadores y si se generan procesos de transformación en los alumnos, de modo que esta experiencia universitaria sea provocativa en ellos y sus futuros alumnos para generar procesos de auto reflexión permanente que posibiliten la comprensión en sí y en los otros y permita dar sentido y responsabilidad a las propias acciones pedagógicas, como también a la gestión de una realidad educativa ciertamente no exenta de dificultades.

La enseñanza universitaria no asume aún este nuevo escenario, que obliga, por una parte, a mirarse a sí misma como institución y, por otra, como formadores de formadores para la generación de una nueva cultura educativa que debe contener la formación de profesionales de acuerdo a ciertos ejes que aseguren aprendizajes de calidad a través de una enseñanza también de calidad. Es manifiesto que la formación universitaria aún no resuelve en su praxis este paradigma que se centra en el aprender y que obliga a los formadores de formadores a re - situar su rol y sus estrategias de acción, logrando una identidad profesional que se centre en acciones dialógicas y reflexivas que impulsen hacia una mirada crítica de su propia praxis y de los elementos, instituciones y reglas que rigen su entorno y que pueden entorpecer o potenciar la autonomía profesional. "La importancia de comprometer a los profesores futuros y actuales en el enfoque reflexivo es avalado por muchos trabajos de investigación, pero a la vez, han dado cuenta de un conjunto de obstáculos y limitaciones para la implementación de tales dispositivos de formación" (4). Estas dificultades se centran en incentivar la reflexión a nivel superior, en relacionar los saberes conceptuales con la experiencia práctica y en las resistencias que a veces se

4: Cornejo, José, "Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?, editorial UCSH, Santiago 2008, p.9

producen en los estudiantes a establecer estos procesos reflexivos.

Entonces "¿Con qué tipo de formación inicial (o modelo de docencia) nos encontramos hoy en día?" (5). Pareciera que los modos de enseñanza que se implementan en la formación de formadores muchas veces no propician un escenario de diálogo, criticidad y reflexión, evidenciándose una práctica disociada de la experiencia de los estudiantes. Se presenta una separación paradigmática entre la propia vivencia y la práctica pedagógica a la que está expuesto. La formación de formadores sigue, en general, bajo el alero de un "modelo de enseñanza basado en la transmisión y, por consiguiente, no preparan profesores que reflexionen sobre su función pedagógica y sean capaces de lograr una participación significativa de los alumnos en el aprendizaje". (6)

En concordancia, el foco de atención de esta investigación es tratar de esclarecer a través de un proceso de intervención, cuál es la racionalidad del que forma a formadores y cómo ésta se transforma en la interacción con otros, lo que se expresa a partir de las siguientes interrogantes:

¿Cuál es el pensamiento de los formadores de formadores respecto a su saber y actuación pedagógica?
¿Es posible transformar la práctica pedagógica universitaria?

¿De qué modo es posible generar procesos de transformación de la práctica pedagógica universitaria?

1.3 Objetivos e hipótesis de la investigación

Objetivo General

Analizar un proceso de intervención co- constructiva para la transformación pedagógica en un grupo de formadores de formadores.

Los objetivos específicos que se derivan son:

Analizar los juicios y argumentaciones que sustentan el saber y la práctica pedagógica universitaria de un grupo de formadores de formadores

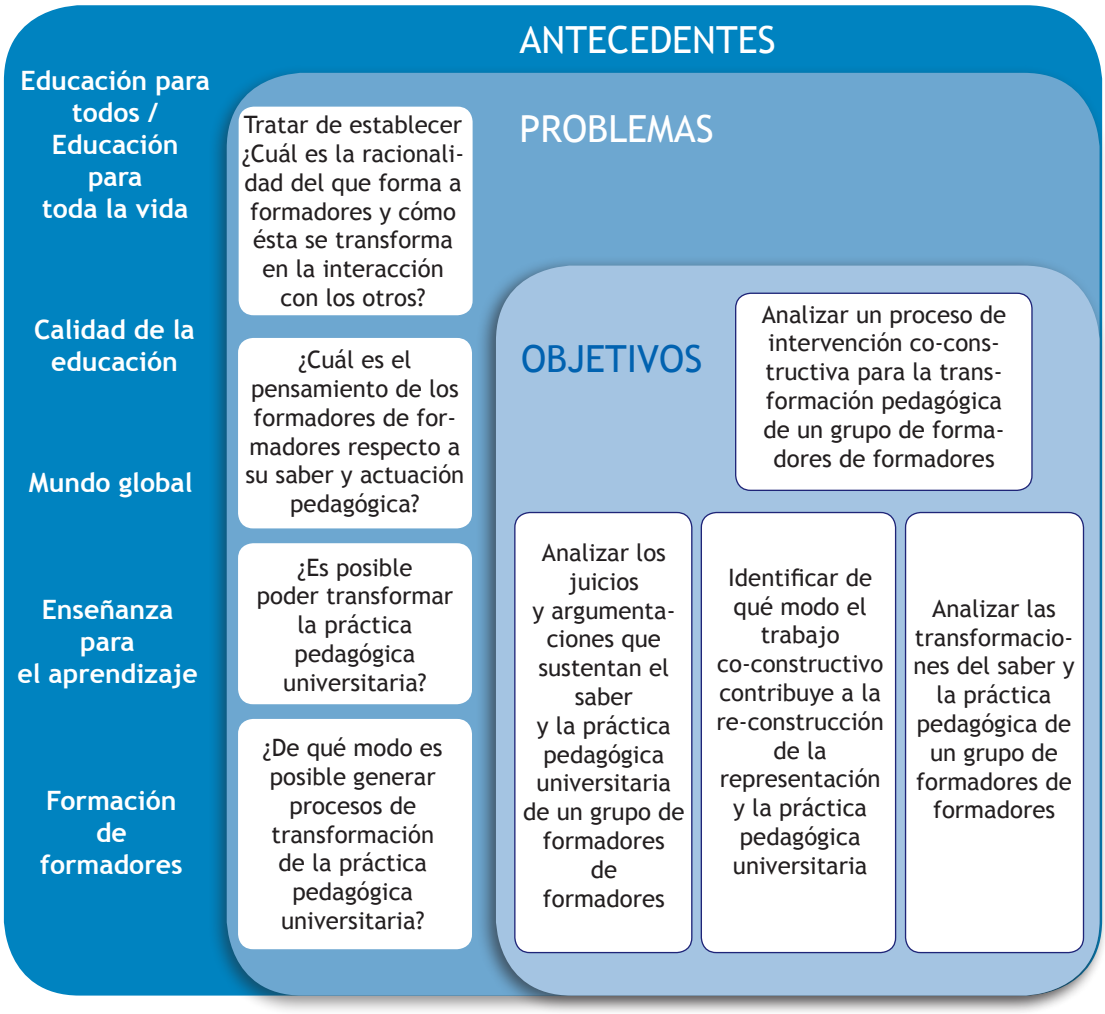
Identificar de qué modo el trabajo co- constructivo contribuye a la re- construcción de

5: Molina, Pilar, en "Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?, editorial UCSH, Santiago 2008, p.14
6: Kane, Ruth, en "Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones, en Revista Perspectiva, vol. XXXII, Nº 3, p.

la representación y la práctica pedagógica universitaria

Analizar las transformaciones del saber y la práctica pedagógica de un grupo de formadores de formadores

Cuadro Nº 1.
Antecedentes/ Problema/ Objetivos



Fuente: Elaboración investigadora

Capítulo II Bases teóricas: ¿Cuáles serían las características de una práctica pedagógica universitaria? **Página**

2.1. ¿Cuál es la cultura de la universidad actual? Universidad que enseña, Universidad que aprende. 20

2.2. ¿Cómo se enseña y aprende en la Universidad? El profesor y el aprendizaje en Educación Superior. 28

2.3. ¿Cuáles son las exigencias de racionalidad del pedagogo? Saberes y exigencias de racionalidad 34

2.4. ¿Cómo enseñar para que se aprenda en la universidad? Hacia un concepto de enseñanza para el aprendizaje. 44

Los artículos siguientes fueron construidos durante el proceso de investigación y se generaron a partir de la necesidad de posicionarse. Así, se fueron develando visiones, en forma conjunta, o paralela, al grupo de formadores de formadores, respecto a la enseñanza universitaria y se tornó necesario clarificar conceptos, e ideas, respecto a la pedagogía, al formador de formadores, al diálogo, entre otros, que a la luz de esta construcción investigativa, se sitúan dentro de una columna vertebral.

Plantear una posición sigue el curso de un proceso de reconocimiento personal. Si bien ya en el hecho mismo de la lectura y la escritura hay instalados procesos de selección de ideas y perspectivas, detenerse a preguntarse por qué esas ideas resultan fascinantes es un proceso profundo, pues significa volver a sí mismo para desentrañar una "epistemología personal" que no siempre está explícita y que para reconocerla habrá que indagar en el propio lenguaje, en la propia práctica, vale decir, en la experiencia acumulada, tan llena de ideas, valores, sentimientos, conocimientos. Una posición significa una visión de lo humano desde aquello que la propia experiencia deja entrever. Pero esta experiencia o saberes, tal como lo señalan Tardif (2001), Paquay (2005) o Shulman (2005) refiere conocimientos de diferente naturaleza que a veces, por el camino de la reflexión compartida y la auto-reflexión, recién se presentan ante uno, se explicitan, y muestran lo inevitable, esa escritura que se va realizando como suerte de principios obedientes a un contexto académico y a un espacio temporal. La adscripción implícita o explícita a un cierto caudal de conocimiento, permite develar respuestas a preguntas tales como ¿Cuáles son las creencias que se tienen sobre la formación de formadores? ¿Cómo se piensa la actuación pedagógica universitaria? ¿Qué sería una pedagogía universitaria? ¿Qué se piensa del profesor?

En este sentido, resulta pertinente adscribirse a un concepto de paradigma que abre la posibilidad de incorporación de diversas perspectivas, asumiendo una especie de "ecología intelectual", donde el contexto es relevante. A partir de ello, es posible configurar que el planteamiento que aquí se desarrolla tiene su basamento en la construcción social donde la presencia de otro aparece esencial para el pensamiento propio. Esa posibilidad de mostrar y mostrarse al otro, en una cognición distribuida y en una narrativa, permite reconocerse y transformar aquello que parece insostenible, a la luz del encuentro con los otros y consigo mismo, resulta una primera raíz de esta

investigación.

También parece necesario plantear, que en la actuación pedagógica el profesor es relevante. Si bien las concepciones teóricas a las que nos adscribimos están centradas en el aprendizaje, la figura del enseñante parece fundamental para establecer un proceso de "enseñanza para el aprendizaje". En el contexto universitario, como espacio de desarrollo de conocimiento esto resulta particularmente singular en especial en la formación de formadores, y surge la pregunta ¿qué se enseña al enseñante?, ¿qué es aquello que lo forma para formar a otros? Podemos sobre esto generar gran discusión pero coherente a la primera idea de este texto, pareciera que el conjunto de saberes necesarios en la formación de formadores dice relación con la reflexión compartida, con la posibilidad de generar en un otro y en sí mismo una narrativa reflexiva que posibilite una acción transformadora en correspondencia, y a la vez, que esa acción se levante en concordancia a la narrativa expresada. Ya no se trataría de saberes específicos sino de una reflexión situada y compartida que provoque comprensión, razonamiento y emancipación. La formación de formadores de algún modo debe recuperar la idea del diálogo planteada entre otros por Freire (1970), retomar la palabra en el mundo y con el mundo. La palabra que posibilita procesos de transformación. Esto significaría una formación con sentido, con trascendencia, con fundamento. No se trata de aplicación de un método u otro de enseñanza sino de una racionalidad que posibilite darse cuenta, afectarse, tomar decisiones y disfrutar del conocimiento. Retomar la presencia del otro como sujeto del mundo para dialogar.

Aquí el dialogo es provocativo de vinculación consigo mismo y con los otros. Se trata de una comprensión de aquello que hacemos y que pensamos, pero a la vez es acción pues moviliza. En la práctica pedagógica actual, este diálogo refiere la falta de correspondencia entre aquello que se dice o se piensa y lo que efectivamente se realiza, lo que se traduce en un acto de contradicción. Este diálogo que es colectivo también se torna en un proceso auto-reflexivo, se trata de aprender desde nuestra experiencia en conjunción con las otras experiencias, la de los otros, para crear nuevas experiencias, no tan sólo para el estudiante sino para sí mismo. En este sentido, el contexto resulta relevante para el aprendizaje pero también las interacciones que se producen y los conocimientos distribuidos y revelados, no como sentencias de verdad sino como" presentaciones en desarrollo". Y es justamente en estas interacciones entre pares, como profesores y como estudiantes que, como señala Lynch (2000) "los análisis reflexivos a menudo "revelan opciones olvidadas" y "descubren alternativas ocultas", las cuales han sido omitidas por las prácticas cotidianas del docente (7).

7: Hussu, Jukka, "Guided reflectión as a means to demostrate and develop student techers reflective competencies" en Reflective Practice, vol. 9, Issue 1, Usa, 2008, p.38

Otro elemento que parece digno de destacar es la relación afectiva con el otro, el aprendiz. Cuestión que tiene que ver con el valor profundo que se otorga al ser humano y que tiene su correspondencia ética y de justicia social. Se constituye un valor la enseñanza pues está impregnada del propósito de conocer y conocerse. Pero esto significa para el enseñante reconocer al otro, en tanto otro, para posibilitar su conocimiento, su reflexión, su criticidad, su transformación su comprensión. El profesor, el que enseña entonces tiene un compromiso con su propia práctica que significa reconocerla, analizarla, descubrirla, criticarla, transformarla. Se trata de una constante tensión, voluntaria, entre el hacer y la reflexión del hacer .Loughran, (2007) señala al respecto que a los estudiantes tenemos que engancharlos en un contexto discrepante de lo que han previamente experimentado para que las limitaciones de su autobiografías puedan ser expuestas y reelaboradas; necesitamos ponerlos en un desequilibrio apropiado. Y este es un acto ético, intransable en los formadores.

Se considera necesario retomar la pedagogía en la formación de formadores, lo que conlleva la necesidad de mirarse a sí mismo, monitorear constantemente las propias creencias y valores y escuchar las narrativas de los estudiantes estableciendo con ellos y entre ellos procesos de diálogo y de problematización para la generación de nuevas experiencias. Es volver a preguntarse sobre el por qué se enseña para qué y cómo enseñamos, para que se produzcan actos de comprensión y de transformación. Un posible resultado de esta auto-reflexión es la coherencia entre pensamientos, sentimientos, motivación y comportamiento (Rosenberg, 2010) El proceso de aprender a enseñar, por lo tanto, tiene mucho que ver con la formación de identidad o reconstrucción (en Loughran 2004), entonces vamos de un conocimiento del profesor que debiese ser distribuido a los estudiantes a partir de procesos de vinculación, mediación, entre los que conforman la comunidad de aprendizaje. Se trata de un proceso pedagógico social.

La reflexión la entendemos como “un proceso dialéctico: mira al interior de nuestros pensamientos y de nuestros procesos de pensamiento y al exterior de la situación en la que nos encontramos. Cuando tenemos en cuenta la interacción de lo interno y de lo externo, nuestra reflexión nos orienta para el pensamiento y la acción más profunda” (8). Tal como lo señala Russell y Loughran (2007) hay que enseñar a reflexionar antes de pedir reflexión, escuchar a los estudiantes y luego crear prácticas de acuerdo a lo oído, ayudar a cómo reflexionar, resistir a las respuestas correctas y ayudar al aprendizaje autodirigido, entre otros. Se trata de no crear los “regímenes de verdad” señalados por Foucault, (1990), o los comunicados señalados por Freire (1970). Los profesores no serían aquellos que tienen todas las respuestas sino aquellos que re

8: Pérez, Ángel (et al),” Desarrollo profesional docente, política, investigación y práctica” editorial akal, Madrid 1999, p. 97

escriben las verdades construidas que circulan (Woolhouse, 2010).
En lo que se ha señalado, ciertamente se observa la configuración de una identidad del profesor que forma formadores. Identidad que tal como señala Marcelo, (2009)) tiene que ver con la forma como los profesores se definen a sí mismo y a los otros. Se trata de un proceso de interpelación de sí mismo y de reinterpretación en desarrollo, donde confluyen experiencias, valores, creencias, conocimientos y contextos relacionales. Esta identidad sería la que permite en los buenos profesores una capacidad de conexión. Son capaces de tejer una red compleja de relaciones entre sí mismos, sus asignaturas y sus estudiantes (Weller, 2010).

2.1 ¿Cuál es la cultura de la universidad actual? Universidad que enseña, Universidad que aprende

En este artículo se muestra parte de la complejidad de la universidad, específicamente en relación a la enseñanza tratando de esclarecer los modelos que responden a las exigencias tanto internas como externas.

Las universidades sin duda han cambiado, ya no se trata de un espacio de exclusividad como en la época medieval donde su apertura era más bien restricción, pues sólo accedían aquellos obedientes a una estructura de poder de la iglesia Católica. Ahora las universidades quizás conviven con decisiones que no surgen necesariamente desde sí misma sino desde un espacio socio cultural de cambio acelerado que le exige masificación, cobertura y diversidad. No obstante ello, las universidades mantienen su fondo de valor, su autonomía, la búsqueda de la verdad y el saber objetivo, la libertad académica y la idea emancipadora de la educación liberal" (9).

Barnett, (1990), afirma que la esencia emancipadora de la enseñanza superior se logra con la reflexión crítica de todos los participantes, pero esta reflexión crítica no puede ser sólo reflexión sino también una práctica reflexiva; dicho de otro modo, hacer coincidir la " teoría profesada" con la " teoría al uso"(10). Esto no es una cuestión simple pues se observan procesos dicotómicos entre aquello que profesa la universidad, entendida como entidad de profesores y estudiantes en comunidad, y aquello que realmente se realiza como proceso formativo. ¿Cuál es, entonces, su práctica y su racionalidad?

9: Brockbank, Anne (et al), "Aprendizaje reflexivo en la educación superior", editorial Morata, Madrid, 2002, p.42
10: Ibid p.64

La universidad ha cambiado pues pareciera que sus fines epistemológicos han cambiado cuando se hace referencia a la actuación pedagógica, en tanto ya no puede ser una universidad centrada sólo en la enseñanza sino que se debe centrar en el aprendizaje, dada la necesidad de respuesta a una sociedad de la información, del conocimiento, de la globalización, de la incertidumbre de la post modernidad, que exige prácticas educativas distintas (Margalef, 2005). Vale entonces preguntarse, en concordancia a la vigilancia epistemológica y ética planteada por Margalef (2005), ¿cuáles debiesen ser los cambios curriculares, sociales, económicos y políticos que debiesen darse para afectar la estructura profunda y no superficial de la práctica educativa? En este sentido, cabe mencionar el planteamiento de Knight (2002) de que "la primera finalidad de la universidad es estimular unas condiciones de aprendizaje que sean transformadoras para el aprendiz" (11). O bien, lo planteado por Argyris y Schon, (1974), respecto al aprendizaje de "bucle sencillo" y aprendizaje de "doble bucle", pues permite hacer una distinción entre una enseñanza "que deja intactos los valores y las teorías subyacentes y aquella que posibilita el cuestionamiento de las premisas y la modificación de valores", es decir, un aprendizaje y un contexto reflexivo junto a otros, con los otros, donde el diálogo aparece como motor impulsor por excelencia de un proceso de reflexividad. Se trata entonces de enseñar para la transformación, estableciendo espacios de encuentro, de tal modo que la enseñanza universitaria produzca "agentes transformadores: aprendices reflexivos críticos, capaces de afrontar un mundo en rápido cambio" (12).

Esto no es un proceso fácil pues implica "des-construir" los significados y las actitudes, los mitos y formas de ver las cosas que se dan por supuestos, desaprender; pero también su re- estructuración (Brockbank, 2002). Para que esto ocurra se requiere una cultura que responda de mejor modo a la función de gestionar conocimientos en un espacio de incertidumbre y complejidad donde se exige, una convivencia de manera distinta con el conocimiento y entre las personas que integran un proceso formativo; donde la apertura, la pluralidad, la diversidad resultan fenómenos claves para generar una "verdad particular a partir de otras verdades parciales" (13).

La universidad ha cambiado pues han cambiado sus estudiantes. Las aulas "cuentan cada vez más con la presencia de una gran diversidad de estudiantes que han vivido con experiencias muy heterogéneas en los procesos de escolarización; por otra parte, viven los procesos de formación con marcadas incertidumbres sobre un futuro laboral incierto y cuentan con capacidades, actitudes y vivencias adquiridas en un proceso de escolarización primaria y secundaria que no siempre se valoran como positivas en los niveles universitarios" (14). Estos estudiantes, además de diversos,

11: Brockbank, Anne (et al), "Aprendizaje reflexivo en la educación superior", editorial Morata, Madrid, 2002, p.64
12: Harvey y Knight en "Aprendizaje reflexivo en la educación superior", editorial Morata, Madrid, 2002, p.64
13: Pozo, Juan Ignacio, "Psicología del Aprendizaje universitario: La formación en competencias", editorial Morata, Madrid, 2009, p. 17
14: Margalef, Leonor, "la formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de la educación superior" en Revista de Educación, Ministerio de educación, Editores, ISSN 0034-8082, España 2005, p. 55

heterogéneos, son tecnológicos y pertenecientes a una cultura global que muestra un caudal de conocimiento que sólo es posible comprender desde el marco de referencia que se asume. Eso es un acontecimiento de tal amplitud que reconoce infinidad de posibilidades de verdad y donde los estudiantes intentan comprender, explicar o construir una realidad a partir justamente de aquel marco teórico asumido. Marco que en definitiva da una ruta de comprensión.

Aparece aquí la idea de mapa tomada de Pozo (2009), haciendo referencia a Borges; en el fondo lo que cada uno debiese construir a través de su enseñanza son mapas o comprensiones, que representan la realidad y donde como estudiantes se debiese transitar, sabiendo utilizar aquellos mapas que le permiten ir avanzando y sorteando las dificultades para llegar a su meta. Esto implica ciertamente integrar saberes como también manejar la incertidumbre que produce la movilidad del conocimiento que redirecciona nuevas miradas y enfoques sobre algún hecho particular y también procesos educativos que consideren la apertura mental, la flexibilidad, la reflexión y la comprensión como ejes sustantivos de formación, de tal modo que estos mapas no sean estáticos sino dinámicos y que las decisiones sobre ellos sean parte natural de un proceso que provee de un entorno de decisión, apertura y criticidad.

Podríamos decir que la universidad ha cambiado pues ha cambiado el mundo y sus necesidades de aprendizajes, y “tal vez el elemento que mayor impacto está teniendo en las formas de relacionarnos con el saber en esta sociedad de comienzos del siglo XXI sea el cambio introducido por las nuevas tecnologías del conocimiento” (15) y en este escenario los profesores nos vemos en cierta obligatoriedad de cambio. Sin embargo, esto representa, a la vez, una falacia pues la reflexión crítica siempre ha sido por definición parte del ideario de una universidad, es decir, pareciera que con cierta independencia de lo que va ocurriendo en el mundo, las exigencias en torno al hecho reflexivo siguen invariables. Ciertamente no somos ajenos a un mundo incierto y cambiante donde la tecnología abrió un horizonte integrado y complejo que remece las ideas, pero también, no es menos cierto que otrora fueron también otros cambios que plantearon a la institución educativa la necesidad de transformación y ya no se sostenía antes y no se sostiene ahora un profesor en ejercicio monológico o catedrático, sino que se requiere profesionalizar la práctica educativa pues las necesidades no son sólo de “transmisión del saber del profesor experto al estudiante dependiente”(16).

En este sentido, como señala Pozo, estaremos de acuerdo “que se han modificado profundamente nuestras formas de acceder, distribuir y usar la información, no sólo

15: Pozo, Juan Ignacio, “Psicología del Aprendizaje universitario: La formación en competencias”, editorial Morata, Madrid, 2009, p. 14
16: Brockbank, Anne (et al), “Aprendizaje reflexivo en la educación superior”, editorial Morata, Madrid, 2002, p.68

en la vida cotidiana y profesional, sino también en nuestra tarea académica y de investigación, pero han alterado escasamente las formas de enseñar y aprender" (17). Quizás esto se deriva también de la falta de respuesta hacia preguntas del profesorado en relación a este nuevo contexto o nueva cultura. Cuestiones relativas a lo que se espera de él, sus funciones y el valor que se le otorgará a su función docente, cómo se reconocerá este valor, como se equilibrarán las funciones que se definan y el equilibrio entre docencia e investigación, interrogantes que sin duda se entrelazan con otras situaciones como la promoción del profesorado, la competitividad de las universidades y los procesos de acreditación. Es decir, pareciera que la enseñanza requiere también una ruta, un mapa que reconozca el contexto del formador de formadores y, a la vez posibilite caminos diversos para llegar a un mismo lugar.

Esta falta de respuesta sin duda ha producido ciertos quiebres, necesarios para la reflexión, pero también la necesidad de obtener respuestas y de redefinición de una identidad profesional e institucional. Estamos en un proceso de cambio que de acuerdo a Hargreaves y Hopkins (1991) "se sitúa en las propias raíces del trabajo de los profesores, de la organización y función de la enseñanza misma que influye en dicho trabajo, y no de un cambio en las ramas, es decir, un cambio específico, tal vez significativo, pero que puede ser resistido, adaptado o adoptado y, también esquivado sin producir una transformación profunda" (18). De este modo, los docentes que aspiran al aprendizaje crítico y reflexivo de sus estudiantes deben por un lado comunicar una comprensión de lo que es un diálogo reflexivo y por otro, efectuar una práctica en coprrespondencia" (Brockbank, 2002), esto es, entender que no sólo la cultura en general, sino la propia ciencia han evolucionado hacia formas de conocimiento más abiertas, que se deben asumir en la práctica pedagógica, como también que su función ya no es tanto establecer o comunicar verdades sino generar modelos, o mapas que posibiliten comprender y/o problematizar, los cuales debiesen considerar justamente aquella flexibilidad y diversidad de perspectivas, propias de nuestro entorno.

Aprender ya no es apropiarse de una verdad absoluta, sino saber adquirir conocimientos y comprensiones que permitan tomar decisiones sobre las rutas posibles a seguir (Pozo, 2009). Esto, que es en definitiva el diálogo reflexivo entre profesor y estudiante, en palabras de Brockbank (2002), requiere la existencia de una relación de correspondencia afectiva entre las partes.

Por otro lado, es preciso detenerse en la idea planteada por Gimeno (2005), de que los procesos formativos universitarios debiesen estar en absoluta concordancia

17: Pozo, Juan Ignacio, "Psicología del Aprendizaje universitario: La formación en competencias", editorial Morata, Madrid, 2009, p. 14

18: Margalef, Leonor, "la formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de la educación superior" en Revista de Educación, Ministerio de educación, Editores, ISSN 0034-8082, España 2005, p. 56

respecto al modo de concebir la práctica educativa. Dicho de otro modo, ¿cómo o desde dónde pensamos nuestra acción educativa? ¿Dónde estamos situados? Al respecto, podemos señalar que se distinguen 4 perspectivas básicas de la enseñanza: la perspectiva académica, la técnica, la práctica y la de reconstrucción social. A partir de ello podremos darnos cuenta de la diversidad de perspectivas que pueden darse en nuestras aulas universitarias y que conviven una sobre otras con una naturalidad que no se condice con su base epistemológica y ontológica, no obstante es un hecho que es posible observar.

La perspectiva académica en la formación del profesor "resalta el hecho de que la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad" (19); cuestión que implica la consideración del profesor como un especialista disciplinar y, por tanto, su formación tendrá que ver con ese dominio y los contenidos que debiese transmitir. Contenidos que debiesen ser amplios para el dominio de la disciplina y donde no se distingue el "saber del saber enseñar" Se trata por así decirlo de un profesor explicativo y evaluativo en relación a contenidos a adquirir.

Pero también desde esta concepción, se distingue el enfoque comprensivo que concibe al profesor como un intelectual que comprende sus propios contenidos, su estructura, evolución y sus relaciones y donde el profesor cumple una tarea de "conocimiento creativo de los principios y hechos de su disciplina, así como de los procedimientos metodológicos utilizados en su producción" (20). En su transmisión incorpora la incertidumbre y el conocimiento pedagógico señalado por Shulman (2005) para que el estudiante pueda integrar a su sistema cognitivo y a sus aprendizajes previos, el nuevo conocimiento.

La perspectiva técnica, por otra parte, se propone otorgar a la enseñanza la consideración de ciencia aplicada y el profesor, en este caso, "es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación" (21). Es lo que Schön (1987) denomina la racionalidad técnica, donde la actividad del profesional es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Es decir, se reduce la práctica a una actividad sólo instrumental pero esta perspectiva es incapaz de explicar y comprender la diversidad y la incertidumbre que se produce en el hecho educativo. Se distinguen aquí dos modelos de formación del profesor; el modelo de entrenamiento, que es un modelo cerrado y mecánico que pretende entrenar a los profesores en técnicas, procedimientos y habilidades que han sido

19: Gimeno, José, "Comprender y transformar la enseñanza", editorial Morata, Madrid, 2005, p.400
20: Ibid p.401
21: Ibid p.402

eficaces y, por otra parte, el modelo de adopción de decisiones, que considera que el profesor, además de aprender técnicas de intervención, debe aprender "cuando utilizar unas y cuando utilizar otras", por lo que se requiere además la formación de competencias estratégicas, que permitan decidir en que contexto usar una u otra técnica o procedimiento (22). Pero, siguiendo a Schön, ¿es posible encasillar la realidad en esquemas pre- establecidos de tipo taxonómico o procedimental? Pareciera que la complejidad del mundo señalada por Morin, (1999) la incertidumbre, la globalidad y la singularidad, la inestabilidad y los valores como elementos de permanente conflicto no se sostienen en un enfoque epistemológico de esta naturaleza.

En la perspectiva práctica, se diferencian dos enfoques, el tradicional, entendido como conocimiento acumulado que se transmite y el de la práctica reflexiva que supone un escenario complejo y cambiante, un escenario ecológico que el profesor debe reconocer, analizar y actuar. Aquí no hay una correspondencia directa entre el conocimiento científico acumulado y la acción. Se requiere reflexión, reflexión orientada a la acción, a la búsqueda, la investigación, la flexibilidad y a los valores que implica una relación con un otro. (Gimeno, 2005)

La última perspectiva de análisis de la enseñanza es la **Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social**: aquí "se agrupan aquellas posiciones que, con matices diferentes, conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje" (23). El profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente y que facilita el desarrollo de la autonomía y la emancipación de quienes participan en el proceso educativo.

Dentro de él, está el enfoque de crítica y reconstrucción social que pretende desarrollar conciencia social para llegar a una sociedad con mayor justicia e igualidad, esto supone procesos de emancipación individual y colectiva, donde el profesor es un intelectual transformador. Idea que encontramos en Freire (1970) y Giroux (1990), entre otros. Se establece un compromiso político que intenciona la acción educativa al desarrollo de la conciencia crítica. (Gimeno, 2005).

Por otra parte, el enfoque de investigación- acción se centra en la formación del profesor para la comprensión a través del mejoramiento de la práctica que es comprendida como una actividad ética y no instrumental, que exige un proceso de

22: Ibid p.402
23: Ibid p.422

reflexión en todos los que en ella participan. Se parte de la base de que no hay manera de establecer de antemano cuál es el método de enseñanza que garantice, en unas circunstancias concretas y para un grupo específico de alumnos, la correcta realización de los valores que queremos desarrollar. El único modo racional y ético de intervenir es mediante la reflexión permanente en la acción y sobre la acción. Se trata de un proceso cíclico de acción, reflexión transformación, donde los límites entre cada proceso son difusos y se superponen. (Gimeno, 2005).

La enseñanza universitaria pareciera requerir especialmente un discurso práctico que nos sirva para pensar sobre cómo actuar, responder a interrogantes relativas a por qué tal o cual acción "de modo que puedan desarrollarse los valores éticos con los que estamos comprometidos en nuestra actividad pedagógica" (24) Esto a diferencia de aquel conocimiento que viene desde afuera y que no plantea posibilidad de re construir y que sólo se debe acumular. Fenstermacher, (1987) señala que estamos obligados a no limitar las capacidades propias del pensamiento con un conocimiento producido y organizado desde fuera, que se debe aceptar sin la posibilidad alguna de recrearlo, reorganizarlo y adaptarlo a las situaciones problemáticas porque "entonces se produce el fenómeno de la alienación pues tanto el profesor como el aprendiz no tienen la posibilidad de poseer el conocimiento, no se le permite ajustarlo, reconstruirlo, comprenderlo" (25).

Si bien estas perspectivas parecieran que fuesen claramente diferenciables, ciertamente se tornan difusas en el terreno de la práctica porque se combinan, no se reconocen con claridad o porque algunas prácticas pueden ser contradictorias o no coherentes a formas discursivas de los propios actores, que muestran una disociación en el modo de decir y de hacer. No hay concordancia entre el mapa relatado y el real. También pareciera que estas perspectivas no tienen un carácter absoluto y en ese sentido es posible reconocer perspectivas mixtas en el profesorado universitario y, si bien en este contexto resulta evidente una formación hacia el pensamiento crítico y el compromiso social y ético, no es menos cierto que esto no se condice aún con un modo de formación profesional y con una base epistemológica que lo sustente, no sólo a nivel del profesorado sino también institucionalmente hablando.

Nuestras representaciones implícitas juegan un papel preponderante en el hecho formativo y pareciera que ellas responden más "al allí y al entonces" que a ese "aquí y ahora" que suponíamos. Muchos profesores añoran un tipo de alumno- una forma de enseñar y aprender- que ya apenas existe y que en su imaginario o en su memoria reconstruida se corresponde con el alumno que ellos mismos fueron en un

24: Ibid p.414
25: Ibid p.414

tiempo ya remoto" (26). Y el cambio de estas representaciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje implica procesos de transformación profunda pues éstas están arraigadas en nuestra historia personal de manera inconsciente y no será hasta que las hagamos explícitas que podamos revisarlas, re- estructurarlas a nuevas miradas respecto del mundo. Sólo allí se produce la transformación y para ello habrá que detenerse en la experiencia, no como acto solitario sino en comunidad, donde a través de la problematización, la pregunta, el argumento y el conflicto podamos, sin duda alguna, desentrañar aquella visión oculta que opera en nuestras acciones de manera práctica y no epistémica, de manera constante, regular, protegida.

En este sentido "una creencia muy enraizada entre el profesorado es que para enseñar basta con la experiencia acumulada en los años de docencia. Actitud que evita el análisis y la reflexión sobre los fundamentos de la experiencia acumulada" (27). Otra, también presente es que la autonomía universitaria supone que el profesor enseñe a su manera a sus estudiantes y en cierta soledad. Romper con ello implica dar visibilidad a los otros, a sus compañeros de ruta profesional y también a los otros, sus estudiantes, otorgar voz para implicarlos, buscar nuevas formas de trabajo, de análisis y transformación educativa.

Frente a este escenario, la complejidad del cambio se observa aún mayor pues "cambiar la educación requiere, entre otras muchas cosas, cambiar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza" (28) y para poder cambiar esas representaciones, tenemos que conocerlas, repensar la experiencia y abrirla hacia esta posibilidad de cambio. Cuestión que surge además de un proceso que nos enfrenta ante una representación implícita, oculta en nuestra historia y construida a partir de la multiplicidad de experiencias cognitivas y afectivas y que nos otorgan cierta estabilidad en nuestras creencias y que surgen por la necesidad humana de "detectar regularidades en el ambiente mediante representaciones implícitas que hagan ese ambiente más predecible y controlable" (29).

Para que estas se hagan explícitas se tendrá que problematizar la experiencia educativa, se tendrá que hacer irregular, y ello requiere de un querer, de un no negarse al análisis de aquello que ha sido motor de actos educativos. Proceso que no obedece sólo a un discurso sino que esencialmente tiene que ver con una acción que se detiene, se analiza, y se trasforma en ese análisis. Pareciera que fuera de la intención, de ese querer, está también la idea de comunidad que establece diálogos con otros y que provocan negociación de significados, como plantea Vigotsky, o bien del análisis de la acción desde la acción, como señala Schön (1992). Preguntarse sobre lo que se

26: Pozo, Juan Ignacio, "Psicología del Aprendizaje universitario: La formación en competencias", editorial Morata, Madrid, 2009, p. 107
27: Margalef, Leonor, "la formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de la educación superior" en Revista de Educación, Ministerio de educación, Editores, ISSN 0034-8082, España 2005, p. 62
28: Pozo, Juan Ignacio, "Psicología del Aprendizaje universitario: La formación en competencias", editorial Morata, Madrid, 2009, p. 32
29: Ibid p. 100

hace y por qué se hace. De este modo se explicitarán estas representaciones ocultas e inconscientes que operan bajo el alero de la experiencia y provocan procesos de transformación porque se desarrollan capacidades de análisis y criticidad.

Los profesores se transforman al verse inducidos a recomponer sus esquemas, presionados por las evidencias, en un entorno creativo, de interacciones e intercambios de las situaciones prácticas del aula y reflexiones en torno a ello. “Son los cambios en la cultura del aprendizaje (entendida como pautas compartidas y reguladas en la acción) lo que nos obligan a ocuparnos de nuestras representaciones implícitas, a explicitarlas y en esa medida, a cambiarlas” (30). De acuerdo a Claparéde (1892) es preciso realizar un “giro copernicano de la pedagogía” y Schwab (1969) lo argumenta, señalando que esto es necesario dado que “la interpretación tecnológica de la enseñanza ha conducido inevitablemente a la fragmentación y atomización del pensamiento educativo, a una lamentable perspectiva de la enseñanza, moralmente empobrecida, y a la indigencia en las capacidades del profesor para enfrentarse a los problemas divergentes de su práctica cotidiana”.(31)

2.2 ¿Cómo se enseña y aprende en la universidad? El profesor y el aprendizaje en Educación Superior

> Este artículo se focaliza en la enseñanza y se trata de comprender la identidad del maestro profesional y las exigencias de racionalidad del formador de formadores.

Es indudable que se han producido cambios profundos en la estructura de la enseñanza universitaria que vienen dados, en parte, por una apertura social que enmarca su funcionamiento. En este sentido, se observa la heterogeneidad de los estudiantes por sobre la exclusividad, la necesidad de re-definir la identidad profesional del profesor universitario, la obligatoriedad de la calidad de la enseñanza y de una oferta educativa como proceso continuo, entre otros.

La universidad actual es una institución en un mundo conectado y globalizado, que históricamente ha tenido importancia tanto en el desarrollo de los países como también en cada uno de los estudiantes que la componen, fundamentalmente en lo referido al crecimiento humano y profesional, pues como institución formadora, no sólo ha generado conocimiento sino que ha estado inserta en el mundo social y cultural que hoy se constituye

30: Ibid p. 103
31: Gimeno, José, “Comprender y transformar la enseñanza”, editorial Morata, Madrid, 2005, p.413

esencial para la conformación de su reestructuración. Es así que la Universidad como tal, debe aprender una nueva lógica de funcionamiento que constituya el marco para una enseñanza eficaz. Establecer una dirección en las ideas en torno a la práctica educativa y la construcción de espacios de encuentro que hagan posible la reestructuración de representaciones en torno al escenario educativo actual.

En este contexto, que plantea cierta incertidumbre respecto a lo que es propio de la universidad y lo que le compete como tal en la formación de los estudiantes, se plantean problemáticas que dicen relación con el profesor universitario en su relación pedagógica, donde no se supera aún la visión de una enseñanza universitaria centrada en dar contenidos disciplinares más que en un desarrollo integral que posibilite la autogestión de los aprendizajes. Los profesores universitarios no tienen claro su compromiso profesional, pues no asumen una identidad clara, se plantean desde el plano de su experticia y no desde su rol de enseñantes para producir aprendizajes. "No desean asumir esa responsabilidad ni se sienten preparados para hacerlo (32)", Básicamente se asume que un buen profesor enseña, es decir, domina los contenidos de la disciplina y sabe explicarlos. Si los estudiantes aprenden o no depende de factores que habitualmente se derivan al estudiante y/o variables ajenas al profesor.

Si entendemos que el ser profesional supone una persona que ha logrado un pensamiento propio, como resultante del conocimiento racional, de carácter reflexivo y contextualizado, que surge desde el ámbito de las ciencias, reconocido y validado, y/o de la propia praxis, podemos señalar que el profesor universitario, entendido como *maestro profesional,* presenta una base epistemológica que sustenta su acción y es consciente de ella. Este cuerpo de conocimientos, el *maestro profesional* es capaz de explicitarlo y sustentarlo de manera racional. (33). Pero también esta sustentación teórica requiere una acción, pues la profesionalización implica un proceso de racionalización de los conocimientos y una práctica correspondiente, es decir, una línea de coherencia ente lo profesado, lo reflexionado y la acción pedagógica. (Paquay, 2005).

Esto obliga a pensar que el "maestro profesional" es un sujeto que tendrá que hacerse cargo de su marco referencial porque se sitúa frente a un otro no tan sólo desde una dimensión especializada, sino también desde una dimensión personal, donde se conjuga la historia de cada sujeto, con sus saberes disciplinares, lo cual le impulsa a plantear un modo, una forma, una posición en el aula, que se narra de manera explícita o implícita, en el desarrollo de una clase y, que a su vez, el estudiante lee y reconoce. Hay un saber del que enseña, que se conforma de muchos saberes, que se

32: Zabalza, Miguel, "La enseñanza universitaria" editorial Narcea, Madrid, 2004, p.123
33: Altet, Marguerite, en "La formación profesional del maestro", editorial, Fondo Cultura económica, México, 2005, p. 36

expresan y se evidencian en un contexto de reflexividad donde el estudiante también debe lograr una comprensión. Este saber, entendido como" los pensamientos, las ideas, los juicios, discursos y argumentos que responden a ciertas exigencias de racionalidad" (34), no es más que preguntarse el por qué; es decir, la sustentación, la epistemología del propio discurso y acción.

Estas exigencias de racionalidad se basan en saberes previos y propios de cada disciplina y además están sujetas a un marco de cotidianeidad, a un contexto que le confiere su legitimidad y su comprensión. El maestro profesional es, "ante todo, un profesional de la articulación del proceso de enseñanza- aprendizaje en situación; un profesional de la interacción de las significaciones compartidas" (35), por lo tanto, el proceso educativo comienza, en este sentido, en la comunicación y negociación de los significados. Empero, el escenario se fragiliza para el docente pues lo sitúa en una ruptura de la cultura tradicional y le formaliza una series de tareas no contempladas. "Bajo las presiones de la postmodernidad, las certezas se están desmoronando; los discursos culturales que han sostenido las reivindicaciones de la verdad se están deshaciendo, y el civismo, fundamento de la democracia, se está debilitando" (36), por tanto el profesor requiere no sólo una identidad sino una identidad comprometida, que en el contexto actual se trata de un compromiso hacia lo más humano, hacia aquel sentido valórico que sostiene toda incertidumbre y que de algún modo se constituye en el motor de la enseñanza y el aprendizaje pues permanece como creencia argumentada, y porque en ella subyacen principios fundamentales intransables. También significa un compromiso con un conocimiento que se comunica; con un estudiante que se valora y con una reflexión permanente de la propia actuación pedagógica.

Es así que la enseñanza universitaria requiere que sus profesores, entendidos estos como profesionales que realizan actos no rutinarios, autónomos y responsables, realicen clases que signifiquen algo, que movilicen las creencias de los enseñantes y les representen posiciones. En un nivel universitario la clase no debiese estar referida solamente a aspectos conceptuales o procedimentales, pues reduce la posibilidad de redefinir y /o descubrir las relaciones políticas, históricas, culturales y sociales de un conocimiento en construcción. La vida reflexiva se establece en la oportunidad de la relación con otros, donde se expresa la propia identidad.

Tanto el profesor con su posicionamiento y su propia visión, como el estudiante, con su visión en desarrollo, construyen un espacio de relación, establecido desde la racionalidad compartida, el cual debiese ser provocador para el estudiante y disuasivo

34: Tardif, Maurice y Gauthier,Clermont, en "La formación profesional del Maestro", editorial Fondo Cultura Económica, México, 2005,p.328
35: Altet, Marguerite, en "La formación profesional del maestro", editorial, Fondo Cultura económica, México, 2005, p. 38
36: Biddle, Bruce (et al), "la enseñanza y los profesores I", editorial Paidós, Barcelona, 2000, p. 125

del conocimiento estático, generando una suerte de incertidumbre que posibilite la búsqueda de nuevos razonamientos y establezca la posibilidad de modificación de lo ya aparentemente establecido. Desde esta perspectiva, el profesor tiene una responsabilidad de orden social que lo obliga a reconfigurarse como un *profesional transformador*, que se sitúa desde su reflexión posicionada.

La formación universitaria exige plantearse interrogantes respecto al estudiante pero fundamentalmente hacia el docente, en tanto habrá de asumir la diversidad de sus estudiantes como oportunidad, asumir la necesidad de metodologías, la necesidad de identificarse con su profesión docente y de asumir la reflexión como cultura. La cultura del ejercicio racional. Si se continua en esta línea de razonamiento, pareciera que en el aula "el desafío consiste en buscar una forma de reconciliación de la pluralización y las diferencias sin ignorar o reprimir la diversidad del otro" (37), lo cual plantea la necesidad de que los profesores universitarios aborden la dimensión pedagógica en su docencia.

Sin embargo, al profesor, como maestro profesional, no sólo lo obliga el estudiante a variar su práctica educativa, para que sea comprensible y comprendida, sino él mismo, en tanto es un sujeto en un mundo donde el conocimiento se hace incierto e inmenso, y que indudablemente le exige una posición: "La dificultad del acto de enseñar radica en que éste no puede analizarse únicamente en términos de tareas de transmisión de contenidos y de métodos definidos con antelación, ya que la comunicación verbal en clase, las interacciones, la relación y la variedad de acciones en situación serán las que permitirán, o no, que alumnos diferentes aprendan en cada intervención." (38). Entonces habrá que preguntarse como "maestro profesional" ¿qué le estamos aportando a nuestros estudiantes en lo que tiene que ver con su desarrollo personal, social y en su profesionalización? Si la profesionalización la podemos conceptualizar como "un proceso que consiste, por una parte, en formalizar los saberes, las habilidades y las actitudes necesarias para el ejercicio de una profesión y, por otra, en hacer que se reconozca esa experiencia profesional en la sociedad" (39); involucra entonces, características definidas de la profesión y una forma particular de implicación social.

Esto nos lleva necesariamente, a la formación del estudiante en relación a la función social que le compete, donde se comparte la idea que "La universidad debe ser el cerebro del país, el centro donde se investiga, se planea, se discute cuando dice relación al bien común de la nación y de la humanidad" (40) entonces el saber y la formación tienen un propósito social y el estudiante, concordando con lo señalado por

37: Ibid p. 126
38: Altet, Marguerite, en "La formación profesional del maestro", editorial, Fondo Cultura económica, México, 2005, p. 39
39: Gauthier, Clermont, "La política sobre formación inicial de docentes en Quebec", en Revista de Educación, Madrid, 2006, p. 167
40: Hurtado, Alberto, "Puntos de educación" editorial Splendor, 1942, p.111

el Padre Hurtado *debe llegar a adquirir la mística de que en el campo propio de su profesión no es sólo un técnico, sino un obrero intelectual de un mundo mejor.* Para ello se habrá de inquietar a los estudiantes para que puedan producir la síntesis entre la teoría y la realidad, entre lo que legítimamente aspiran y lo posible. Un proceso que traduce ideas e ideales del hombre cotidiano en acciones reflexivas, realizables, que tienden al bien común. Indudablemente esto conlleva el desarrollo de un sentido social, la creación del "culto de la responsabilidad", entendida esta en relación a sí mismo y a los otros.

Resulta evidente que el profesor moviliza saberes específicos, obedientes a una disciplina en particular y aquellos que le posibilitan el acto de enseñar para que se aprenda; pero sin duda se le plantea también, la adscripción a "las exigencias políticas de las reformas educativas de turno". Esto implica decisiones personales, coherentes a sus exigencias de racionalidad, su intención formativa y su contexto de acción, estableciendo un *sentido de la formación*, que tiene relación con procesos de transformación que mejoren las condiciones personales y profesionales y donde el hecho educativo trascienda a un contexto más amplio que incluya al sujeto profesor, interacción profesor estudiante y la interacción profesor, estudiante y cultura. Significa una toma de conciencia de aquello que se hace, por qué se hace y para qué, entendiendo al profesor como "agente cultural" (Hurtado, 1947),"intelectual transformador" (Giroux, 1990)"docente contrapunto" (Heargreaves, 2003), "catalizador de conocimiento" (Heargreaves, 2003) y "obrero intelectual" (Hurtado, 1947).

Ya se señalaba que los saberes del profesor no sólo dicen relación con su conocimiento sobre el contenido disciplinar, sino también un *conocimiento del contenido* que posibilite el aprendizaje, es decir, de forma inmediata aparece la figura del estudiante, ya que no sólo implica el conocimiento de técnicas, sino conocer al estudiante, conocer sus creencias y establecer "interpretaciones didácticas" que movilicen su comprensión. Se trata de un conocimiento en interrelación, no aislado, sino en función de un otro. Este conocimiento se transfiere en un espacio particular que lo define sobre otros conocimientos disciplinares e incorpora dimensiones. "Estas dimensiones incluyen el conocimiento del contenido, el conocimiento sustantivo, el conocimiento sintáctico y las creencias acerca de la materia" (41). El conocimiento sustantivo está referido al marco conceptual o epistemológico que guía la investigación y los datos en el área. El conocimiento sintáctico está referido a las evidencias investigativas que dan sentido al nuevo conocimiento y que es avalado por una comunidad científica (Grosman, 2005), de este modo, el profesor no sólo está implicado en un proceso de racionalidad, sino que también de comprensión y transformación para, y sólo desde ahí, enseñar.

41: Grossman, Pamela (et al),Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza", en Revista de currículum y formación del profesorado, Granada 2005,p.10

El nivel del conocimiento del contenido que tiene un profesor, indudablemente afecta su forma de relación pedagógica con el estudiante, pues implica mayor o menor manejo de recursos didácticos que posibiliten la comprensión, pues la propia comprensión lo demanda. “Un profesor sabe algo que otros no comprenden; presuntamente los alumnos. El profesor puede transformar la comprensión, las habilidades para desenvolverse, las actitudes o los valores deseados, en representaciones y acciones pedagógicas” (42)

De este modo, pareciera ser muy relevante aprender a visualizar qué es aquello sustantivo (conocimiento *sustantivo*) de lo que se enseña y aprende, y la centralidad del conocimiento del contenido. Dicho de otro modo, es aquel conocimiento que se independiza del sujeto profesor, en tanto ya no sólo forma parte de su conocimiento disciplinar, sino que necesariamente responde a la obligatoriedad de una comprensión del otro, que permita comunicarlo a través de diferentes formas de representación, puntos de vista y relaciones con otras fuentes de información. Desde el estudiante, es aquel conocimiento que debe comprender pues forma parte de su base formativa.

Si esto tiene una importancia en un ámbito escolar, en la universidad es vital, pues significa que el rol del que enseña se modifica, se descentraliza del sujeto profesor y se sitúa en una dimensión que obligatoriamente debe considerar al estudiante, en un juego comunicativo de comprensiones, o de formas de posibilitar comprensión. “Así pues, el proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar.” (43).

Entonces se enseña cuando se comprende y “comprender implica, en mayor o menor medida, una construcción personal del significado de la tarea” (44) para, en este caso, “transformar el conocimiento de la materia en formas que sean didácticamente impactantes y aún así adaptables a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes (45). Se trata de un proceso comunicativo inexcusable pues en esta comprensión del enseñante está la comprensión del aprendiz y se deberá manejar aquello desde una perspectiva analítica y crítica y práctica. Indudablemente esto significa un abordaje que compromete al profesor con aquello que enseña y con sus propias creencias.

Ahora bien, “la formación de docentes debe tener en cuenta la complejidad del acto de

---

42: Shulman, Lee, “Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma, en Revista de Currículum y formación del profesorado, Granada, 2005, p. 9
43: Ibid p. 9
44: Pozo, Juan Ignacio, “Psicología del Aprendizaje universitario: La formación en competencias”, editorial Morata, Madrid, 2009, p. 161
45: Shulman, Lee, “Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma, en Revista de Currículum y formación del profesorado, Granada, 2005, p. 21

enseñar. Enseñar es una actividad compleja en el sentido que implica ambigüedad, imprecisión, incertidumbre" Cuando se enseña nunca se está muy seguro de lo que va a ocurrir (46). Sin embargo es en ese contexto donde el profesor, como actor profesional o "maestro profesional", posibilita al estudiante el paso de una "primera a una segunda cultura", es decir, el paso de un aprendizaje no formal, al aprendizaje que se produce como acto reflexivo de aquello aprendido. Hay un proceso de desarraigo que permite contemplar lo aprendido estableciendo una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo, lo que se traduce en un proceso de comprensión y transformación a la vez, entendiendo esta transformación desde una dimensión personal como una modificación de su relación con el mundo, porque se ha producido una toma de consciencia que moviliza, sin vuelta atrás la propia identidad. Se trata de un proceso que tiene un profundo sentido social, un sentido de realidad.

Quizás esto, es lo que de alguna manera se ha perdido en el aula, porque la enseñanza se tornó informativa. Su dimensión ampliada a través de los procesos tecnológicos parece que hubiese inhibido el sentido básico de la comprensión, prefiriendo la cantidad del conocimiento por sobre su entendimiento, tal vez, en un intento de evitar la incertidumbre que conlleva. De algún modo se ha quedado el aula huérfana de su propio contexto, es decir de su dimensión globalizadora e interconectada. Una paradoja que desconcierta a cualquier acto de reflexividad pues" la función fundamental del aprendizaje humano es interiorizar o incorporar la cultura, para así formar parte de ella" (47). Se está en una lógica del aprender, en una *sociedad del aprendizaje* con demandas sociales que activan actividades de aprendizaje. Exigencias que significan aprender más y aprender tareas de mayor complejidad, donde se requiere una mediación de aprendizajes de tal modo de equilibrar este proceso en función de las posibilidades de cada estudiante.

2.3 ¿Cuáles son las exigencias de racionalidad del pedagogo?: Saberes y exigencias de racionalidad.

> Este artículo intenta reconocer al pedagogo, su visión y su actuación pedagógica. Esto conlleva esclarecer sus saberes y exigencias de racionalidad.

Entendemos que "un pedagogo es alguien que alcanza un nivel de pensamiento sobre la educación que ninguna institución le puede brindar" (48), donde su saber profesional indudablemente tiene que ver con la reflexión. Ya no se trata sólo de un conocimiento sobre la didáctica o del área de especialidad a que pertenece, sino a una

46: Gauthier, Clermont, "La política sobre formación inicial de docentes en Quebec", en Revista de Educación, Madrid, 2006, p. 170
47: Pozo, Juan Ignacio, "Psicología del Aprendizaje universitario: La formación en competencias", editorial Morata, Madrid, 2009, p. 29
48: Zambrano, armando, "Trayecto y formación del pedagogo", en Revista Educere, año 9, Nº 30, Mérida, 2005, p.436

conjunción de saberes que, siguiendo el planteamiento de Bourdieu, es experiencia acumulada en la historia personal, que debiese hacer posible la interpelación de la libertad del otro. No obstante ello, resultan insuficientes la experiencia y los saberes pues no responden completamente aquello que subyace al pedagogo: ese hecho reflexivo que requiere argumento, que formula preguntas sobre sí mismo, que se auto educa a partir de referentes experienciales y epistemológicos que obligan al acto de preguntarse y al acto de encontrar respuestas, no sólo desde la propia historia experiencial sino desde el análisis e interpretación de todos aquellos elementos que le dan sentido propio a la actuación pedagógica.

Volvamos al principio, las preguntas del saber o los saberes del pedagogo, rondan como elementos que no sólo nos sitúan desde una perspectiva de análisis, sino que definen un acto formador, por tanto parece necesario, en primer término indagar ¿qué es un saber?. Saber lo podemos ligar a sabiduría y la sabiduría a la necesidad humana de saber. Es una "curiosidad, una aprehensión de la realidad por medio de la cual ésta queda fijada en el sujeto" (49) y que se une al vivir humano, en tanto éste es también un advertirse y un advertir el mundo, es comprenderse y comprender. (Ortega y Gasset, 1964) Pareciera entonces que vivir es saber y saber es vivir y como todo acto humano es un acto social, pues el saber y el vivir conllevan también el convivir. "Sabio, sobre todo en el período helenístico, fue la persona quien, por unir el conocimiento teórico y práctico, posee una actitud de moderación y prudencia, en quién el saber y la virtud son una misma cosa" (50). Para Foucault, "un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatus científico" (51) "Un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso"; (52). Este saber conlleva la pregunta como medio para la indagación, la curiosidad, la sabiduría. Se trata de un desear saber a partir de una carencia que se estampa en la pregunta, pregunta que a la vez ya es saber pues es un saber que se ignora y que no siempre tiene una respuesta sobre todo en cuestiones filosóficas y que se estructura sobre algo que se conoce y en algo que no se conoce, pues aún no hay respuesta.

En este sentido se establece clara relación con el planteamiento de Freire (2002), en relación a la "inconclusión del ser humano", de su permanente proceso de búsqueda, y su "curiosidad epistemológica" que permite conocer y saber. De este modo la pregunta sobre ¿cuáles son los saberes de un pedagogo? nos incita a develar ¿Cómo configuramos a un pedagogo? Si consideramos la definición inicial de pedagogo, podemos agregar, por un lado, que "es un sujeto cuyas raíces están en la práctica

49: Gervilla, Enrique, "El sabor del saber y el saber académico actual" en Revista de Educación de la Universidad de Granada, Nº 340, Granada, 2006, p. 1048
50: Ibid p. 1049
51: Foucault, Michel, "La arqueología del saber", editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, p.306
52: Ibid p.307

docente; sólo aquél que sea capaz de analizarlas, reflexionarlas, tomar distancia puede llegar a ocupar ese rol" (53), y por otro, que "es una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas en una base de conocimientos racionales, reconocidos, procedentes de la ciencia, o de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas contextualizadas, entonces son conocimientos automatizados y profesados, es decir explicitados verbalmente de forma racional, y entonces el maestro es capaz de rendir cuentas sobre ellos" (54).

Siguiendo a Perrenoud (2004) cuando habla sobre el practicante reflexivo, un pedagogo sería aquel que plantea una postura reflexiva de manera permanente, capaz de analizar las diversas situaciones con independencia de obstáculos. "una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un "habitus" (55) y rescata esta expresión desde los grandes pedagogos, resaltando de sus planteamientos el carácter de investigador, artesano, aventurero que se atreve a cruzar otros caminos y que no se pierde porque reflexiona sobre lo que hace y sobre su propia experiencia. Este planteamiento está también en Schön (1992), al referirse al practicante reflexivo que es capaz de reflexionar en y sobre la acción. Se trata de una epistemología de la práctica que diferencia una acción de rutina con una acción reflexiva, distinción que proviene de Dewey.

Empero, los profesores, en el sentido dado por Meirieu (1994) no son aún pedagogos. Para alcanzar la altura de un pedagogo, debiese aspirar a pensador y refiere tres dimensiones del saber lo que permite la autonomía y reflexión del pedagogo. Un saber como "memoria pedagógica" donde operan todos aquellos saberes que emergen de la teoría pedagógica y los grandes educadores; otro saber como "momento pedagógico" establecido por un conjunto de sucesos por medio de los cuales se enfrenta a la resistencia del estudiante, la comprende y busca las alternativas pedagógicas sin prejuicio, exclusión o culpabilización y, también están los saberes de "los indicios", es decir, del conjunto de prácticas, de su observación y análisis, de su estudio a partir de la correspondencia de éstas con el propio pensamiento.

En este sentido, la revolución copernicana de la pedagogía planteada por Claveréde en 1892 y recogida por Meirieu (1998) señala de una manera extraordinaria la visión de un saber para los alumnos y no alumnos para los saberes. Idea que ciertamente se plantea la pedagogía desde tiempos históricos y que se renueva con más fuerza ahora cuando los procesos de enseñar y aprender parecieran desligados de su centro.

Meirieu (1998), expresa como primera revolución Copernicana, el hecho que la

53: Zambrano, armando, "Trayecto y formación del pedagogo", en Revista Educere, año 9, Nº 30, Mérida, 2005, p.590
54: Altet, Marguerite, en "La formación profesional del maestro", editorial, Fondo Cultura económica, México, 2005, p. 36
55: Perrenoud, Philippe, "Desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar", editorial Graó, Barcelona, 2007, p.13

educación ha de centrarse en una relación sujeto- mundo y donde su función es posibilitar la construcción de sí mismo como "sujeto en el mundo" (56). Esta vinculación también la encontramos en Freire, 2002 cuando plantea la educación problematizadora, es decir, aquella "de carácter auténticamente reflexivo," "que implica un acto permanente de desvelamiento de la realidad", "que busca emersión de las conciencias" (57), donde prima la educación como proceso de dialogicidad, práctica de libertad y como comprensión del mundo en constante transformación y donde los hombres son seres del quehacer, de acción y reflexión. Esto ciertamente implica saberes de naturaleza ética como la dignidad humana. Este planteamiento también lo encontramos en Altet (2001), cuando se refiere a la situación de enseñanza aprendizaje desde un modelo dinámico, con cuatro dimensiones, en interacción recíproca: alumnos- maestro- conocimiento- comunicación, es decir, comunicación entre los sujetos y con el mundo.

De igual modo Brockbank (2002), aporta en la idea de transformación y de vinculación sujeto- mundo y, especifica el significado de un aprendizaje transformador, señalando que es aquel propio de un pensador crítico que reflexiona sobre su disciplina y que ejercita con sus pares, reconociendo la relatividad del saber. En este sentido la cita de Weil (1997) nos permite reconocer de manera magistral la presencia del mundo, "Descubrimos una y otra vez que no hay un mundo lineal que podamos ordenar ni prever con claridad desde los márgenes. Desafiando nuestros intentos de escrutinio racional y de análisis reduccionista, un mundo danza fuera de nuestra vista cuando otro entra en el campo de visión". Y se agrega que la transformación es emancipación "cuando se reconoce los dominios del yo y del lugar del yo en el mundo, se puede, participando en el diálogo con otros, reconstruir la forma de verse a sí mismo, el saber, el mundo y su modo de actuar en él" (58). Entonces tenemos saberes dialógicos, de incertidumbre, de criticidad.

La revolución copernicana de la pedagogía supone también una relación de un no poder, una no posesión, una no causalidad. Se trata de reconocer al otro en tanto otro sujeto del mundo y en el mundo, que es parte de una historia y también posibilidad de transformación de esa historia. Esto implica a la vez, reconocer a ese otro como un sujeto que se construye a sí mismo y por tanto imposible de "fabricar". En este sentido el resistirse a ello constituye un acto necesario y natural, pues es una resistencia al poder del que ve en el estudiante un "objeto en construcción y no un sujeto que se construye" (59). El saber es un no poder, es un no someter. El saber es emancipación a partir de las propias resistencias.

Otra exigencia de esta revolución, y que además, es la esencia de un proceso

56: Meirieu, Philippe, "Frankenstein educador", editorial Laertes, Barcelona, 1998, p. 70
57: Freire, Paulo, "Pedagogía del Oprimido", editorial Siglo XXI, Buenos Aires 2008, p. 86
58: Brockbank, Anne (et al), "Aprendizaje reflexivo en la educación superior", editorial Morata, Madrid, 2002, p.69
59: Meirieu, Philippe, "Frankenstein educador", editorial Laertes, Barcelona, 1998, p. 73

constructivista, es que los saberes y conocimientos requieren procesos de re-construcción personal, es decir, ese sentido o significación de los hechos en función de las propias experiencias. Hechos que habitualmente se exponen de manera absoluta y verdadera por parte de un profesor, pero que serán comprendidos por otros, en tanto tengan una significación que viene indudablemente desde el profesor hacia el estudiante. Dicho de otro modo, si el enseñar se convierte en entrega de información que se recibe y se reproduce, nos encontramos en un sistema opresor tal como lo describe Freire (1970) y no en un acto de significado.

También está la exigencia de enseñar para hacer aprender y, ese aprender, esa decisión, ese querer aprender, está en un otro que vence la resistencia natural. Es un acto de atrevimiento pues comporta un acto de libertad y rebeldía frente a los aprisionamientos y las definiciones del entorno y de él mismo. Entones, que los espacios educativos se conviertan en "espacios de seguridad" es una exigencia pues "nadie puede tratar de hacer algo que no sabe hacer, para aprender a hacerlo, si no tiene la garantía de poder tantear, equivocarse, volver atrás" (60). Resulta entonces necesario ofrecer un espacio un sitio donde "los saberes surjan como respuestas a preguntas verdaderas. Se trata de un proceso de redireccionar el saber desde la utilidad hacia el sentido o lo esencial y esto demanda un esfuerzo de "re inscribirse en los problemas humanos" "en los saberes vivos" (61). El saber no es un producto sino también un proceso donde se conjugaron errores y desaciertos.

La siguiente exigencia de la revolución copernicana, dice relación con la necesidad permanente de generar autonomía. Autonomía que "se adquiere en el curso de toda la educación, cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte" (62). Freire (2002), nos refiere al respecto que es necesario enseñar autonomía y esto significa una pedagogía fundada en la ética, donde el respeto por la dignidad humana y la autonomía del educando, resulta vital para la convivencia. Desde aquí se advierten saberes indispensables a la práctica pedagógica como la "curiosidad epistemológica", "la capacidad crítica, "el diálogo", "respeto a los saberes de los educandos" y "la investigación, pues no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza" (63).

La última exigencia consiste en asumir que el discurso de la pedagogía es el discurso del no poder sobre el otro, pues la praxis pedagógica es impredecible y los actos de relación educativa son únicos y singulares. Entonces el saber del pedagogo es un saber integrado y, en ningún caso, poder. Por otra parte, la praxis del pedagogo está instalada en un acto social, con los otros y junto a los otros se generan discrepancias

60: Ibid p. 82
61: Ibid p. 82
62: Ibid p. 90
63: Freire, Paulo, "La pedagogía de la autonomía", editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2004, p. 30

y paradojas que no resultan indiferentes para el pedagogo, sino más bien se trata de narrativas sociales de la clase que obligan a detener un proceso histórico y continuo del propio “habitus” y también obliga a la pregunta y respuesta como acción inexcusable para analizar y transformar. Un saber que está enraizado en la cultura, como espacio de relación recíproca.

Altet (2001), nos refiere el maestro profesional, como aquella persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, anclada en una base de conocimientos racionales, reconocidos, provenientes de la ciencia, o de conocimientos explícitos surgidos de distintas práctica, es decir algo más que conocimientos, sino saberes de distinta naturaleza que de algún modo se entrelazan y que nos “indican una pluralidad de conocimientos docentes: teóricos y prácticos, conocimientos conscientes que preparan y guían la acción, pero también implícitos, saberes de experiencia, rutinas automatizadas, interiorizadas, que intervienen en las improvisaciones o a la hora de tomar una decisión interactiva durante la acción” (64)

Se develan así esos saberes intuitivos, creativos, originales que se producen en los actos de introspección y de situaciones emergentes (Tochon, citado en Paquay, 2001), por tanto, “no corresponden a un conocimiento, en el sentido usual del término, sino más bien a representaciones concretas, específicas, a prácticas orientadas al control de las situaciones, a la solución de problemas y a la realización de objetivos en contexto” (65). Son Saberes pragmáticos, producidos en situaciones concretas de la actuación pedagógica.

En el sentido de lo referido, los saberes de un pedagogo no pueden reducirse a un conjunto de conocimientos teóricos (los declarativos), sino que incluyen los que se deben enseñar (los de las disciplinas) y los conocimientos necesarios para enseñar (conocimientos pedagógicos). También están los saberes prácticos, que incluyen los saberes sobre la práctica (saberes procedimentales) y los saberes de la práctica, (los de la experiencia, de la praxis y los implícitos). Estos saberes pedagógicos- saberes formalizados a partir de la práctica-comprenden varias dimensiones: una dimensión heurística, una dimensión de problematización, una dimensión instrumental y una dimensión de cambio (Altet, 2001). Entonces, los saberes de un pedagogo son saberes integrados que tienen exigencias de racionalidad pues el saber analizar, el saber reflexionar y el saber justificar están en el centro de la formación de un maestro profesional capaz de adaptarse (Altet, 1995) y crear sus propias normas estratégicas adecuándolas a las situaciones, a los alumnos y a los contextos encontrados, así como rendir cuenta de ellos.

64: Altet, Marguerite, en “La formación profesional del maestro”, editorial, Fondo Cultura económica, México, 2005, p. 42
65: Ibid p. 44

Desde esta perspectiva la pedagogía es mucho más que un acto cognoscente, se abre a una praxis donde el maestro profesional o pedagogo no es un sabio que "tiene una racionalidad basada en un repertorio de habilidades y resultados concebidos casi exclusivamente en términos de saberes, de conocimientos."(66). Tampoco de un sujeto sabio que genera intereses, actitudes y valores, "un sujeto epistémico" ni tampoco se trata de un sujeto con múltiples saberes y donde todo su accionar como su discurso y emociones corresponde a un saber. Se trata de un sujeto en relación, que tiene un saber, con diversas posibilidades definitorias. Lo podemos entender como "poseer un certeza subjetiva racional" (67), como juicio verdadero" (68), o como el ser capaz de establecer razones por las cuales dicho juicio es verdadero. Estas tres concepciones planteadas por Tardif, siempre vinculan la naturaleza del saber con exigencias de racionalidad que se fundamentan en un pensamiento racional, en el acto de juzgar; y en la generación de argumentaciones, es decir en racionalizaciones. Entonces el saber del pedagogo obedece a la exigencia del argumento, es decir, "una combinación de aserción más sustento" (69), pues se "trata de convencer a otros acerca de la veracidad o aceptabilidad de lo que uno dice" (70), a través del análisis y la indagación crítica de ideas abiertas a la evaluación.

El pedagogo, el maestro profesional o el practicante reflexivo tienen exigencias de racionalidad, esto es, ser capaz de responder a preguntas como "¿Por qué dice usted esto? ¿Por qué hacen aquello?", exponiendo las razones, los motivos y las justificaciones susceptibles de validar tal discurso o tal acción.

Siguiendo este planteamiento, se habla de "saber" a "los pensamientos, las ideas, los juicios, discursos y argumentos que responden a ciertas exigencias de racionalidad (71), donde la argumentación resulta vital y la esencia del saber. A través de ella se plantean razones debatibles y revisables que posibilitan justificar las acciones. Esto se enlaza a un o unos otros con los que es posible discutir en común. "Yo hablo o actúo racionalmente cuando soy capaz de motivar mi discurso o mi acción (con la ayuda de razones, declaraciones, procedimientos, etc.) frente a otro actor que me pregunta acerca de su pertinencia, su valor, etc". (72)

Tardif y Gauthier señalan que la idea de exigencias de racionalidad, no remite a un actor híper racional, cuya acción y discurso derivarían de un conocimiento completo de

---

66: Tardif, Maurice y Gauthier,Clermont, en "La formación profesional del Maestro", editorial Fondo Cultura Económica, México, 2005,p.320
67: Ibid p.323
68: Ibid p.324
69: Van Dijk, Teun, "El discurso como estructura y proceso", editorial Gedisa, Barcelona, 2008, p. 306
70: Ibid p. 307
71: Tardif, Maurice y Gauthier,Clermont, en "La formación profesional del Maestro", editorial Fondo Cultura Económica, México, 2005,p.329
72: Ibid p.329

la situación; ellos creen que estas exigencias se deben a una racionalidad fuertemente marcada por el saber social, saber (en) común y compartido por una comunidad de actores, saber práctico que responde a "varias lógicas de comunicación" y que está enraizado en razones, motivos e interpretaciones que apelan a varios tipos de juicio (73). En el espacio educativo, las decisiones que se toman se basan en los saberes que se han desarrollado a través del tiempo, la experiencia, la intuición y en función del contexto. Estas decisiones se basan en "razones que han conducido al pedagogo a emitir un tipo de juicio y a actuar conforme a éste (Tardif y Gauthier, 2001).

Siguiendo a Van Dijk, los saberes pudiesen ser narraciones construidas, es decir, "interpretaciones de sucesos acaecidos" o como plantea Kenneth Burke, 1962 "selecciones antes que reflejos de la realidad" (74) pues "el saber es un constructor social producido por la racionalidad concreta de sus actores, por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones que están en la base de sus juicios, opciones y decisiones (75) y los relatos son instrumentos culturales por excelencia para la comprensión de conductas inesperadas e inusitadas (76). La actuación pedagógica conlleva hechos narrativos en comunidad que develan saberes de unos y de otros, es una acción de co narración donde pedagogo y estudiantes indagan y resuelven problemas a partir del discurso pero también "constituye un instrumento para instanciar identidades sociales y personales" (77), donde se representan sucesos, emociones, pensamientos y se reflexiona sobre ellos.

Shulman (1987) por otra parte, plantea su modelo de razonamiento y acción pedagógica que implica un proceso de comprensión y transformación donde se requiere clases de conocimientos: conocimiento pedagógico general, de contenidos, curricular, de contenidos pedagógicos, conocimientos del aprendiz y sus características, de contextos educativos y de los fines y propósitos, donde las creencias y teorías implícitas del profesor son parte de su pensamiento y además orientadores de sus ideas sobre la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje. Es un pensamiento que surge desde la propia historia y sus particulares condiciones culturales, sociales y personales, "esta visión de las fuentes del conocimiento de los contenidos de la asignatura implica necesariamente que el profesor no sólo debe comprender a fondo la materia específica que enseña, sino además debe poseer una amplia formación humanista, que debe servir como un marco para el aprendizaje adquirido anteriormente y como un mecanismo que facilita la adquisición de una nueva comprensión." (78)

73: Ibid p.333
74: Van Dijk, Te un, "El discurso como estructura y proceso", editorial Gedisa, Barcelona, 2008, p. 283
75: Tardif, Maurice y Gauthier,Clermont, en "La formación profesional del Maestro", editorial Fondo Cultura Económica, México, 2005,p.352
76: Van Dijk, Te un, "El discurso como estructura y proceso", editorial Gedisa, Barcelona, 2008, p. 283
77: Ibid p. 297
78: Shulman, Lee, "Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma, en Revista de Currículum y formación del profesorado, Granada, 2005, p. 12

Comprensión surge de un proceso de transformación, pero que se plantea en un sentido que no acaba en el conocimiento, sino además de ello, en establecer reflexión sobre ese conocimiento para recién poder enseñarlo, esto es el paso de la comprensión a estrategias de enseñanza. Esta comprensión coincide con aquello que otros han señalado como propio de la pedagogía pues se trata de plantearse interrogantes y responder a cuestiones relativas al qué, porqué, para qué, y bajo qué condiciones, y ello evidentemente comporta un hecho reflexivo. Esto no deja fuera al estudiante. En Shulman (1987) esto es insuficiente si no se considera al otro. Pues se trata de un diálogo entre las comprensiones del profesor y del estudiante, más bien una negociación que produce un acto de transformación, "un profesor sabe algo que otros no comprenden, presuntamente los alumnos. El profesor puede transformar la comprensión, las habilidades para desenvolverse, las actitudes o los valores deseados, en representaciones y acciones pedagógicas." (79)

Dicho de otro modo, esto sólo sucede en la medida que la reflexión e interpretación crítica de la información pedagógica, de la disciplina, de los estudiantes y del contexto suceda y se integre. Esto constituye lo que denomina modelo de razonamiento y acción pedagógica, que es un proceso cíclico que posibilita de transformación del contenido disciplinar a formas representativas que permitan la enseñanza, evaluación, reflexión y nuevas comprensiones. Este ciclo es un ciclo pedagógico, entendiendo la pedagogía como hecho racional compuesto por discursos argumentados, juicios, raciocinios, ideas y decisiones que intentan generar en otro, un proceso de reflexión donde los significados se interiorizan, se comprenden, se analizan, se incorporan, se superan o desechan y donde el pedagogo "es un sujeto cuyas raíces están en la práctica docente; sólo aquel que sea capaz de analizarlas, reflexionarlas y tomar distancia puede llegar a ocupar este rol tan digno para una sociedad, de profesor a pedagogo" (80) "Fenstermacher (1978, 1986) proporciona un marco de análisis que resulta de utilidad ya que señala que el objetivo de la formación docente, no es adoctrinar o capacitar a los profesores para que actúen de maneras prescritas, sino educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad. Para razonar bien se requiere tanto un proceso de reflexión sobre lo que se esta haciendo como una adecuada base de datos, principios y experiencias a partir de los cuales se puede razonar" (81) En ese sentido Meirieu señala que los profesores" deben ser sujetos de saber, críticos, políticos y filósofos; por medio de los saberes que transmiten deben permitir que cada uno se haga obra de sí mismo" (82). En Meirieu, los saberes del pedagogo tienen que ver con sus saberes prácticos, saber de los indicios de la resistencia, saber de las doctrinas pedagógicas, saber de sus estudiantes, saber de sí mismo. De acuerdo a ello "no hace falta preguntarse que

79: Shulman, Lee, "Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma, en Revista de Currículum y formación del profesorado, Granada, 2005, p. 9
80: Zambrano, armando, "Trayecto y formación del pedagogo", en Revista Educere, año 9, Nº 30, Mérida, 2005, p.590
81: Shulman, Lee, "Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma, en Revista de Currículum y formación del profesorado, Granada, 2005, p. 12
82: Zambrano, armando, "Trayecto y formación del pedagogo", en Revista Educere, año 9, Nº 30, Mérida, 2005, p.590

diremos a los alumnos, sino que les haremos hacer para que aprendan" (Meirieu, 1998: 46) o bien que diálogos estableceremos de acuerdo al estudiante para lograr un acto de comprensión y transformación.

Morin (1999) al respecto nos plantea, detenernos en relación a los saberes del pedagogo al referirse a los siete saberes de la educación. Por un lado, está la idea de que "todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión" (83) y nos señala en este sentido que el conocimiento no es "el espejo de las cosas o del mundo exterior" (84) sino que se trata, como también lo señalan los enfoques constructivistas, de percepciones, traducciones o reconstrucciones que cada uno establece en función de su propia historia, sus cogniciones, sus emociones, experiencia y su cultura. A partir de ello, aparece la racionalidad como el efecto de inhibición de este error o ilusión. Racionalidad abierta a la discusión y al análisis y en constante diálogo con una "realidad que se resiste" (85). Morin nos señala que "la verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanismo; sabe que la mente humana no podría ser omnisciente, que la realidad comporta misterio; ella negocia con lo irracionalizado, lo oscuro, lo irracionalizable; no sólo es crítica sino autocrítica" (86).

Desde esta perspectiva, formula la necesidad de reconocer un *principio de incertidumbre racional* y pone el acento en la relación conocimiento – contexto, es decir, hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Esta idea aparece de manera recurrente cuando se hace referencia a los procesos de comprensión, pues siempre se trata de un proceso de vinculación de texto y contexto y viceversa. Significa comprender el carácter global del conocimiento, es decir la conjunción de las partes y el todo, como complexus. La educación desde esta dirección debiese promover la inteligencia general que posibilite movilizar a los estudiantes al conocimiento del mundo donde se entrelaza la unidad y la multiplicidad de saberes y donde necesariamente se trata de resolver cuestiones esenciales, desarrollar la curiosidad y establecer procesos de racionalidad.

En esta línea se trata también de enseñar la condición humana en un mundo de incertidumbre del conocimiento donde "la realidad no es evidentemente legible". "Nuestra realidad no es otra cosa que nuestra idea de la realidad" (87), por tanto la idea

---

82: Shulman, Lee, "Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma, en Revista de Currículum y formación del profesorado, Granada, 2005, p. 17
83: Zambrano, armando, "Trayecto y formación del pedagogo", en Revista Educere, año 9, Nº 30, Mérida, 2005, p.588
84: Meirieu, Philippe, "Franfenstein educador", editorial Laertes, Barcelona, 1998, p. 46
85: Morin, Edgar, "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" en Publicación de la Unesco, Paris, 1999, p.5
86: Ibid p.6
87: Ibid p.42

de enseñar comprensión parece vital, pues se trata de una comprensión intelectual y una comprensión intersubjetiva que posibilita la aprehensión de la realidad, del conocimiento, de la naturaleza humana, donde la empatía, el diálogo intersubjetivo, la apertura, entre otros resultan necesarios. Para enseñar esta comprensión es necesario enseñar "el buen pensar", la introspección, la tolerancia, la apertura. Y tener conciencia de la complejidad humana. Esto también lo encontramos en Freire cuando señala que el educador también enseña a pensar correctamente y esto conlleva la condición de que "no estemos demasiado seguros de nuestras certezas" (88). Desde esta perspectiva los saberes del pedagogo o maestro, debiesen considerar una racionalidad que implique la consciencia del mundo, "conocer el mundo", la idea de incertidumbre, la dignidad humana y la comprensión.

2.4 ¿Cómo enseñar para que se aprenda en la universidad?: Hacia un concepto de enseñanza para el aprendizaje en la universidad.

> Este artículo nos sitúa en la enseñanza universitaria donde se trata de visualizar un modelo de enseñanza coherente a la pluralidad y diversidad de la universidad.

Los estudios referidos a la educación plantean el imperativo de calidad. Calidad referida no tan sólo a la equidad o igualdad de oportunidades, sino también, desde la perspectiva de este análisis, a una definición centrada en el desarrollo cognitivo del educando y en la promoción de actitudes y valores para el desarrollo de personas responsables, activas y productivas. Se establece un carácter social que implica renovar las formas de enseñar y de aprender considerando, por una parte, la globalización de los cambios económicos y políticos de nuestra sociedad, la universalización y el acceso al conocimiento, y por otra, los escenarios socioculturales particulares.

Indudablemente, desde esta perspectiva, entra en juego la dinámica enseñanza-aprendizaje, donde cobra especial relevancia una interacción entre alumnos y maestros que potencien capacidades y, unos materiales que posibiliten acceso a nuevos conocimientos y competencias. Una educación de calidad significa no sólo la determinación de aprendizaje en los sujetos, niños, jóvenes o adultos, sino también en el cómo se refleja en su vida personal, la sociedad y el desarrollo. Es posible concordar que la universidad, como entidad que genera conocimiento, tiene como eje central de su formación el generar reflexión para mejorar la calidad de vida de las

88: Freire, Paulo, "La pedagogía de la autonomía", editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2004, p. 29

personas. Hay un acto de transformación que se debe provocar. Dicho de otro modo, la universidad no puede ser indiferente para los sujetos que forman parte de ella, en este caso, profesores y estudiantes. Si partimos de esta base, lo que sucede en sus aulas es relevante o debe ser relevante tanto para el sujeto que enseña, tanto para el sujeto que aprende. Es un acto compartido e intencionado hacia el aprendizaje.

Pareciera que en este punto está el consenso que en el ámbito universitario la enseñanza para el aprendizaje, es la generación de espacios de reflexión y comprensión. Se establece un "fondo de valor" de la Universidad que hace que ésta permanezca inalterable en su esencia, a pesar de la movilidad del conocimiento y las teorías históricas y emergentes. Cuestión que, como entidad, recoge, analiza, critica, pero no adscribe o no debiese adscribir para no restringir su esencia de pluralidad y universalidad. La universidad a través de sus unidades de formación debiese formular principios amplios, que permitan trabajar en pos de la autonomía y emancipación, lo que en definitiva, es enseñar al estudiante su propia autoeducación.

Entonces, ¿es posible de plantear un modelo de enseñanza universitaria? ¿Es posible adscribirse a una línea por sobre otra? ¿Cómo es posible abordar diversidad, pluralidad y una idea de modelo? Se podría señalar que un modelo se entiende como una organización flexible de ciertos componentes que permiten orientar un trabajo pedagógico. No obstante estas orientaciones emanadas de principios esenciales o generadores de la propia universidad deben ser lo suficientemente amplias para abarcar estilos propios de cada docente y cada estudiante. Aquí es necesario para la universidad a través de sus unidades formativas definir como principio fundamental cómo se entiende el aprendizaje, pues esta definición comporta una base epistemológica y axiológica que compromete una práctica tanto del profesor como del estudiante. Cada universidad construye de manera implícita o explícita a través de su misión y visión aquel *fondo de valor* inexcusable e intransable en su formación. El punto es cómo aquello se refleja en la cotidianeidad del aula. Cómo se aborda por cada disciplina ¿debemos esperar que cada docente independiente de su área, sólo por el hecho de ser docente universitario, trabaje pedagógicamente en esa dirección? ¿Requiere hacerlo?

Si bien los principios centrales de la universidad, su *fondo de valor,* apuntan históricamente hacia la autonomía, la comprensión, la generación de conocimiento, no es menos cierto que las orientaciones se centran en la universidad como todo y será necesario conocer cuáles son aquellos principios de cada Facultad respecto a la formación de sus propios estudiantes. En relación a esta investigación, en la

carrera en estudio, aquellos principios emanados de la misión de la universidad, no son explícitos para el estudiante y para el profesor, porque no se han visualizado como carrera y porque no se consideraba necesario.

Esto plantea un riesgo formativo, porque no se establece un principio rector de la acción pedagógica, que oriente la enseñanza hacia aprendizajes delineados por la universidad y se obedece más bien a consideraciones de orden instrumental en desmedro de lo reflexivo. Por otra parte, la composición universitaria ha cambiado en su estructura de relación interna; ha cambiado el cuerpo de profesores porque la cobertura de las universidades es mayor y el requerimiento de profesores también. Se establece una convivencia entre profesores noveles y profesores expertos, donde" los profesores "competentes" toman conscientemente aquellas decisiones que dirigen sus acciones y establecen cuáles son las prioridades. Prioridades que no necesariamente se ajustan a los principios emanados de la misión universitaria, de manera integral. En la fase de "experto" los profesores aparecen casi "irracionales"- "muestran un trabajo fluido, como hacemos todos cuando ya no tenemos que escoger las palabras adecuadas al hablar o cuando ya no tenemos que pensar en dónde poner el pie al caminar" (89)

Si partimos de esta base, lo que sucede en sus aulas es relevante o debe ser relevante tanto para el sujeto que enseña, como para el sujeto que aprende. Es un acto compartido e intencionado hacia el aprendizaje. Ahora si entendemos el aprendizaje como la adquisición de conocimientos y que en una acción educativa pretendemos que un otro aprenda, se debiese centrar la discusión en una enseñanza provocativa de aprendizaje en un contexto de diversidad y pluralidad asumiendo una postura ética y epistemológica que permita la amplitud y no la constricción de formas de pensar. Un acto educativo que propicie aquel aprendizaje autónomo y en consecuencia, el acto emancipador.

Se reconoce que tanto el profesor como *maestro profesional* y el alumno deben asumir la complejidad del mundo y la responsabilidad que les asiste, estableciendo los vínculos comunicativos, las reflexiones y las comprensiones necesarias como ejes centrales del hecho educativo universitario. Esto implica que el proyecto educativo de la universidad, establecido en la formación, el conocimiento y el desarrollo humano, debiese fundarse en un diálogo reflexivo, en un modo de relación compartida y contextualizada en la sociedad y sus problemáticas, y que comprometa la reflexión y la acción educativa desde una racionalidad comunicativa en contraposición a lo instrumental. Si concordamos que el acto inteligente conlleva un pensamiento crítico,

89: Biddle, Bruce (et al), "la enseñanza y los profesores I", editorial Paidós, Barcelona, 2000, p. 111

creativo y metacognitivo, se produce una tensión en la acción educativa cuando se observa que "en lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico" (90). En vez de aprender acerca de los principios, las bases epistemológicas, las creencias que subyacen a uno u otro método pedagógico, teorías y formas de actuación, lo que se aprende dice relación a cómo aprender, cómo trasmitir un cuerpo de conocimiento dado. Esto aparta al estudiante y al profesor de la deliberación y la reflexión y, su acción pedagógica se convierte en rutinaria, pues el saber implica diferentes formas de discurso y razonamientos, que se expresan en una discusión argumentada, donde la comunidad de discusión, establece significados (Habermas, 1929), entonces, " saber o hacer una cosa de forma racional es ser capaz de responder a preguntas como "¿por qué dice usted esto?", "¿por qué hacen aquello?", exponiendo las razones, los motivos y las justificaciones susceptibles de validar tal discurso o tal acción" (91). Entonces, el *maestro profesional* se pregunta y pregunta sobre el porqué, de modo que sus ideas y acciones son deliberadas y plantean razones y argumentaciones que trasuntan en la interrogante del cómo, es decir, preguntarse por los procedimientos sin desligarlos de sus fundamentos. Aquí se establece una acción intencionada que tiene fuertes implicancias en el acto educativo cotidiano pues implica un contexto de comunidad y una lógica de trabajo basado en el discurso y la acción, donde se construye a través de la experiencia con los otros.

Y es justamente en esta variedad de saberes, contextos y estructuras de pensamiento de los estudiantes, donde se requieren distintos aprendizajes para también diferentes situaciones y donde "la diversidad de necesidades de aprendizaje es difícilmente comparable con la idea simplificadora de que una única teoría o modelo de aprendizaje puede dar cuenta de todas esas situaciones (92). Entonces ¿Qué consideraciones debiese tener una enseñanza universitaria, de tal modo que propicie la reflexión, el compromiso social, la crítica, la creatividad, la evidencia y la epistemología que permita sustentar discursos y actos? ¿Qué consideraciones debiese tener una enseñanza universitaria, de tal modo que propicie la autonomía intelectual y la distinción de nuestro estudiante como futuro maestro profesional? Reconocerlo" no sólo a partir de objetos culturales que domina sino a la vez y sobre todo a partir de su relación con la cultura, su habilidad para transportar, interpretar y adaptar el saber para su público" (93).

Es evidente la necesidad de trabajar con el estudiante herramientas que le permitan

90: Giroux, Henry, "Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje", editorial Paidós, Barcelona 1990, p.172
Cita 91: Tardif, Maurice y Gauthier,Clermont, en "La formación profesional del Maestro", editorial Fondo Cultura Económica, México, 2005,p.328
92: Pozo, Juan Ignacio, "Psicología del Aprendizaje universitario: La formación en competencias", editorial Morata, Madrid, 2009, p. 40
93: Gauthier, Clermont, "La política sobre formación inicial de docentes en Quebec", en Revista de Educación, Madrid, 2006, p. 17

un ejercicio racional, valórico, cultural que propicie esta comprensión, decisión y creatividad. Desde esta perspectiva es importante la enseñanza de estrategias de aprendizaje, pues "implicará mejorar y aumentar el conocimiento condicional que posee el alumno ayudándole a distinguir entre conocer una información, y pensar en cómo y cuándo usar esa información; en definitiva, enseñar a los alumnos a analizar conscientemente en función de en qué condiciones deciden actuar de una determinada manera cuando aprenden un contenido o resuelven una tarea, y qué cambios deben efectuar cuando algunas de esas condiciones varía." (94)

Para esto es necesario el profesor, entendido como *maestro profesional*, pues deberá ayudar, en la implicación del estudiante en la experiencia de aprendizaje. El maestro profesional crea experiencias de aprendizaje en un espacio de interacción con otros y con una cultura. En este espacio, el profesor intenciona su trabajo pedagógico y señala al estudiante no sólo qué, cómo y cuándo aprender, sino también aquello que es relevante aprender y para qué. Hay un proceso de negociación entre el profesor y el estudiante donde ambos son aprendices y maestros a la vez y deciden sobre una variedad de estrategias posibles. Es un proceso de participación, donde "la autonomía, supone también confianza y respeto. Es una llamada a la responsabilidad y a interesarse por los asuntos que les competen. La ausencia de participación favorece el distanciamiento de los objetivos escolares y el incremento del desinterés por los temas comunes." (95). Se trata en definitiva, de razonar bien en un contexto de interacción y "para razonar bien se requiere tanto un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo como una adecuada base de datos, principios y experiencias a partir de los cuales se puede razonar" (96).

Esto necesariamente requiere la capacidad del maestro profesional de generar formas didácticas que respeten la diversidad y que desafíen al estudiante, desde su razón. Ello implica un lenguaje que recoja problemáticas de lo cotidiano relacionadas con la práctica pedagógica, "concediendo a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje." (97) y "forzosamente emitir una opinión; y opinar es evaluar qué implicaciones tiene la responsabilidad de explicar y justificar" (98). Este contexto de interacción en el aula, se construye en una narrativa de las historias personales de cada uno, de los conocimientos y valores que provocan la comprensión de los actos y la toma de consciencia de la coherencia de una práctica y un discurso. Conocer las rutas de pensamiento de los estudiantes posibilita su revisión. Esta misma idea debiese ser generadora de encuentros de narrativas de los profesores, donde puedan "puedan remontarse a los orígenes de las creencias, valores y perspectivas que

94: Pérez, María; "La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum", editorial Horsori, Barcelona 1997, p.34
95: Marchesi, Álvaro, "Qué será de nosotros los malos alumnos", editorial alianza, Madrid 2004, p.26
96: Shulman, Lee, "Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma, en Revista de Currículum y formación del profesorado, Granada, 2005, p. 17
97: Giroux, Henry, "Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje", editorial Paidós, Barcelona 1990, p.176
98: Biddle, Bruce (et al), "La enseñanza y los profesores I", editorial Paidós, Barcelona, 2000, p. 129

informan e influyen en sus teorías y prácticas habituales del ejercicio docente y del hecho de ser docente". (99).

Es posible, entonces la definición de una racionalidad propia de la actuación pedagógica universitaria, sustentada fundamentalmente en un planteamiento reflexivo y estratégico, definido como una lógica de razonamiento y comprensión profunda que incorpora el monitoreo constante en la actuación, y los elementos que componen una tarea, desde la tarea en si, desde sí mismo y desde el contexto que la propicia, como proceso interactivo constante. Esto necesariamente conlleva la idea de autonomía del estudiante, pues lo sitúa en un plano de decisiones permanente y de revisión de los argumentos y consecuencias de ellas. Por otra parte, esta racionalidad implica la consideración de la enseñanza para el aprendizaje, es decir, la generación de una lógica de trabajo pedagógico por parte del profesor, reflexiva, creativa, crítica y social, que se centra en la reflexión situada y en la generación de espacios que posibiliten la comprensión y la movilización del pensamiento de los estudiantes.

La enseñanza para el aprendizaje considera diversas teorías no como antagónicas sino posibles de considerar en función de las situaciones que se planteen y sujetas a una base argumentativa necesaria para la decisión en la práctica. Por otra parte considera una diversidad de procedimientos que tiendan al ejercicio reflexivo y crítico en contextos de realidad. El profesor, o maestro profesional que enseña para el aprendizaje, actúa como mediador de experiencias de aprendizaje que significan comprensión; el paso de una cultura a otra; generación de conflictos cognitivos y creador de "zonas de desarrollo próximo" en el aula. Se considera como un intelectual transformador, con un compromiso social de su actuación pedagógica y con la convicción de que sus estudiantes pueden acceder a niveles cada vez más altos de comprensión, reflexión y compromiso con su propio proceso de aprendizaje.

El profesor o maestro profesional que enseña para el aprendizaje considera el legado pedagógico de los autores clásicos y comprende que no hay un modelo único para lograr aprendizajes, sino más bien que existe un modelo para cada enseñante, dependiendo de sus propias convicciones y modelos de mundo, esto, en estrecho equilibrio con las demandas del estudiante y los contextos de la práctica educativa. Es así como el maestro profesional se reconoce a si mismo, y a su práctica pedagógica como acto necesario, previo y permanente para enseñar.

99: Day, Christopher, "Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado", editorial Narcea, Madrid, 2005,p.55

Capítulo III Contextualización de la investigación **Página**

3.1 Antecedentes de la investigación 51
3.2 Contexto organizativo- curricular de la investigación 52

3.1 Antecedentes de la investigación

En el año 2005, en concordancia con la Dirección de carrera a cargo, se indagó sobre la práctica pedagógica en la carrera de Educación Parvularia a través de un Seminario de Grado. El objetivo que se planteó apuntó a conocer el estado de la carrera en estudio, en lo referido fundamentalmente a su praxis pedagógica. Es así que durante el Segundo semestre del 2005, se realizaron registros fílmicos de 4 asignaturas de especialidad, con una frecuencia de tres sesiones por asignatura. A partir del análisis desde una perspectiva constructivista de estos registros, la investigación concluye que los aspectos no evidenciados en la actuación pedagógica de los profesores en estudio de la Carrera de Educación Parvularia, se refieren a la generación de procesos de reflexión a través de situaciones dialógicas y diversos tipos de preguntas, a relacionar los contenidos con situaciones prácticas o diversas fuentes de información, a proponer situaciones de análisis, a contextualizar las temáticas abordadas, rescatar conocimientos previos, realizar cierres o síntesis de las clases, a definir conceptos claves, a promover creatividad y participación de los estudiantes, entre otros.(Anexo 1) Estos elementos detectados fueron impulsores de procesos de reflexión al interior de la carrera y de la necesidad de profundizar en torno a la actuación pedagógica de los profesores, así como de reformular en formas y modos de enseñar para lograr aprendizajes. De este modo, en el año 2006, se sugiere por parte de la investigadora la conformación de un grupo de profesores que pudiesen establecer procesos de diálogo, reflexión y de generación de nuevas formas de enseñar de tal modo que se logre una correspondencia más clara con las necesidades propias del formador de formadores.

3.2 Contexto organizativo- curricular de la investigación

La carrera en estudio declara públicamente, a través del portal de la universidad que "pretende formar un profesional a través de un currículum innovador en contenidos y metodologías, que responde pertinentemente a los nuevos escenarios" donde el profesional a formar "se especializa en aquellos saberes científicos y técnicos, que son necesarios para promover oportunidades educativas que potencien el desarrollo y aprendizaje del niño menor de ocho años". La formación de este profesional culmina con la obtención del grado de Licenciado en Educación, lo cual lo habilita para "realizar intervenciones e investigaciones pedagógicas" (www.unab.cl).

Se señala que el Educador de Párvulos formado en la universidad "es un profesional altamente calificado en lo pedagógico y lo valórico, por lo que ejerce su rol de educador de manera responsable, crítica, reflexiva y coherentemente con las necesidades de los niños" en el rango etáreo mencionado. También que "está capacitado para integrarse adecuadamente a los establecimientos educacionales y al trabajo en equipo, que utiliza sus conocimientos para orientar el proceso educativo fomentando las y que posee una actitud flexible y abierta ante la incorporación de nuevas orientaciones curriculares y metodológicas". Por otra parte, se indica que la formación del Educador de Párvulos, "se sustenta en el desarrollo de tres grandes áreas académicas: Una General, que entrega al Educador un saber comprensivo sobre las Ciencias de la Educación y la inicia en la problemática de la investigación como una forma de atender a las demandas del quehacer educativo; Otra especializada, tendiente a desarrollar competencias que le permitan asumir problemas pedagógicos inherentes a su ejercicio profesional y una última Transversal y Valórica, que apunta al desarrollo de actitudes y valores necesarios para la formación del alumno".

La planificación del trabajo co- constructivo parte con la invitación a participar a profesores de la carrera. Esta invitación conllevaba el compromiso de asistir regularmente a todas las reuniones de trabajo, las que se acordaron para los días viernes de, 14 horas a 16 horas, a partir del mes de abril del año 2006, hasta agosto del mismo año. También se explicó a cada profesor la modalidad de trabajo, estableciendo el papel que les correspondería a los participantes, es decir ellos, como profesores en su papel de generadores de reflexión y la investigadora en su papel de mediadora. Esta planificación contempló la documentación por parte de la investigadora respecto a lo que es un trabajo co- constructivo, sus características y sus fines, la definición de los ejes temáticos posibles de abordar e indudablemente el

objetivo que se perseguía.

El proceso seguido en el trabajo co- constructivo parte de la convicción de que era necesario definir un espacio de reflexión entre profesores que resultará vital y natural en el contexto universitario. Vital en tanto las evidencias mostraron una problemática a resolver que tenía que ver con el mejoramiento docente y a la vez, esta problemática planteó la necesidad de pensar qué instancia podía ser interesante, provocativa y natural a un profesor universitario. Para esto sirvió la propia experiencia de la investigadora, luego de 25 años de ejercicio docente ininterrumpido y también el contar con una base teórica hacia el trabajo co- constructivo por sobre otras alternativas metodológicas.

Entonces, partir de las necesidades evidenciadas el año 2006, se desarrolla un trabajo co- constructivo conformado durante el mes de abril, con 5 profesores de la carrera en estudio, el que culminó la última semana de agosto. Las suspensiones realizadas fueron todas por causales de fuerza mayor. Todas las sesiones fueron filmadas y /o grabadas.

Capítulo IV ¿Cómo saber que piensan los profesores?: Diseño y fundamentación metodológica de la investigación. **Página**

4.1 Paradigma/ Modelo de análisis 55

4.2 Método de investigación 58

4.3 Diseño de la Investigación 59

4.4 Cronograma de la Investigación 61

4.5 Mapa de Instrumentos 63

4.6 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos: 63
4.6.1 Cuestionario como método de recogida de la información 63
4.6.1.1 Proceso de construcción del cuestionario 63
4.6.2 Co- construcción
4.6.2.1 Proceso del trabajo co-constructivo 64
4.6.3 Monitoreo
4.6.3.1 Proceso del Monitoreo 67
4.6.4 Re- Construcción 67
4.6.4.1 Proceso de la re- construcción 67
4.6.5 Focus Group 68
4.6.5.1 Proceso del Focus Group 68
64

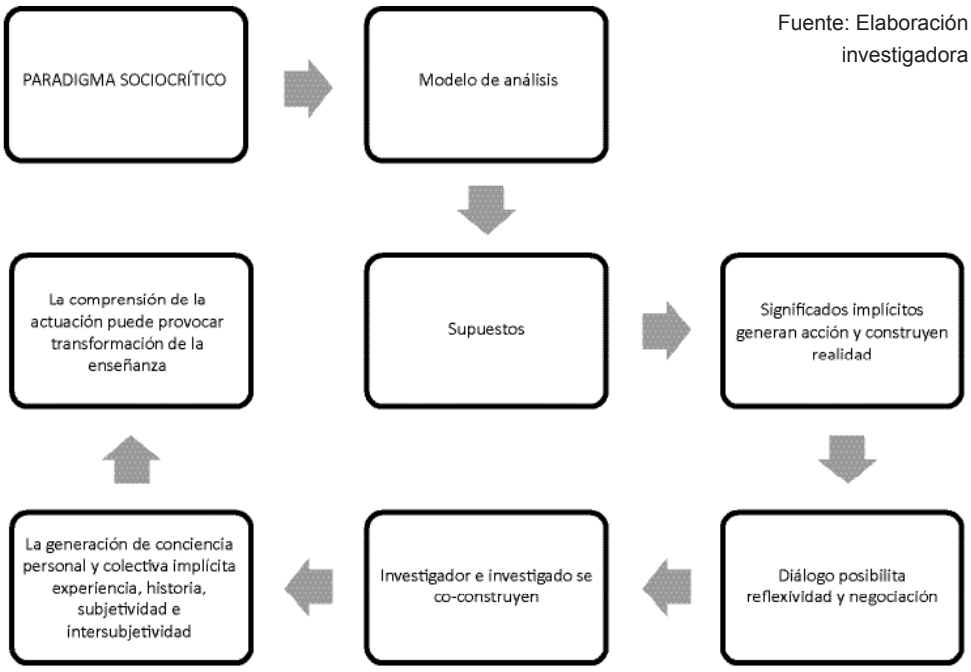
4.7 Técnicas de análisis de datos. 69

4.1 Paradigma/ Modelo de análisis

La investigación se ha definido fundamentalmente en el paradigma socio crítico, pues trata, en su fase central, y a través de un proceso de intervención de lograr una conciencia emancipadora a través de la co- construcción entre investigador e investigados de un proceso de reflexión sobre los valores, creencias, ideologías y significados que se atribuyen desde y para la acción.

La definición paradigmática de la investigación obliga a preguntarse ¿cuál es el foco de la investigación? ¿Dónde se sitúa? ¿Cuál es el modelo? ¿Cuáles son las preguntas necesarias de responder? En este sentido y en primer término, los supuestos básicos que movilizan la investigación dicen relación con que los significados implícitos de los sujetos son los que generan la acción y construyen realidades; que el diálogo que propicia el investigador posibilita reflexividad y procesos de negociación, donde investigador e investigados se co- construyen; que la generación de conciencia personal y colectiva implica un proceso de análisis histórico, experiencial, subjetivo e intersubjetivo; y que en definitiva, la comprensión de la actuación en sus niveles más profundos puede provocar transformación de la enseñanza.

Cuadro Nº 2
Paradigma/ Modelo de análisis



Fuente: Elaboración investigadora

De acuerdo a ello, esta investigación asume la integración de paradigmas afines, como son el interpretativo y socio crítico, cuestión que es posible pues como lo señalan

Arnal, Latorre y Del Rincón, (1996) “en las dimensiones conceptual y metodológica existen similitudes con el paradigma socio crítico, al que añade un componente ideológico con el fin de transformar la realidad además de describirla y comprenderla” (100). Se estima, entonces, que los paradigmas no son sistemas cerrados.

En cuanto al proceso de investigación educativa, el socio crítico, al igual que el interpretativo se entiende desde problemáticas reales, pero ligada a la transformación educativa, aunque, el núcleo interpretativo del socio crítico no es idéntico al interpretativo, pues sus significados están inmersos en percepciones ideológicas y valorativas de naturaleza social (González, 2003). No obstante, hay una coherencia paradigmática, donde algunos definen al sociocrítico como integrador. Por otra parte, enmarcados en el paradigma cualitativo, éste es “un método cualitativo de investigación para el cambio social (101), compartiendo con el interpretativo la indagación para la comprensión.

Esta perspectiva tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por estas. Algunos de sus principios son: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica; orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre e implicar al docente a través de la autorreflexión (Popkewitz, 1988).



Cuadro Nº 3
Modelo Integrador

Fuente:
Elaboración investigadora

De este modo, esta investigación establece en una de sus fases, la de co- construcción, un proceso de reflexión interactuado y negociado entre los participantes, donde las creencias, valores y posiciones se develan, se replantean y movilizan una actuación. “El grupo asume la responsabilidad de la investigación y propicia la reflexión y crítica de los intereses, interrelaciones y prácticas educativas” (102). O bien, una práctica social e intelectual comprometida dirigida a desvelar falsas representaciones, a

100: Arnal, Justo (et al), “Investigación educativa: fundamentos y metodologías” editorial Labor, Barcelona, 1994, p.43
101: Buendía y Colas, en Revista Islas, Ciudad de la Habana, 2003, p.261
102: Arnal, Justo (et al), “Investigación educativa: fundamentos y metodologías” editorial Labor, Barcelona, 1994, p.43

poner al descubierto creencias muchas veces implícitas, que subyacen a la práctica educativa (Escudero, 1987). Entonces podemos decir que se trata de una investigación construida en y desde la realidad situacional, social, educativa y práctica de sujetos implicados en luchas, intereses, preocupaciones y problemas, que forman parte de su experiencia cotidiana y que se orienta hacia la acción, a la resolución crítica , a la capacitación de los sujetos para su propia emancipación (Pérez, 1994)

De acuerdo a lo señalado, se asume la comprensión como principio epistemológico, (Flick, 2004), no obstante se plantea desde un paradigma y modelo sociocrítico, utilizando un conjunto de procedimientos donde tiene cabida lo interpretativo, a objeto de comprender una realidad para transformarla. El propósito es desentrañar la experiencia del presente, para lograr, como consecuencia, una transformación consciente. A la vez, se asume que el hecho educativo no puede ser comprendido sin la consideración de las condiciones contextuales, económicas, ideológicas, políticas, históricas. Desde esta perspectiva esta investigación se plantea una visión democrática del conocimiento, que se construye desde y en la práctica intentando sobrepasar la línea de la comprensión hacia la transformación de la reflexión y de la acción de los investigados. Se reconoce la constante tensión entre la teoría y la acción de los sujetos en estudio y, a través del razonamiento dialéctico se intenta desentrañar la relación teoría práctica a fin de provocar reflexividad y cambio.

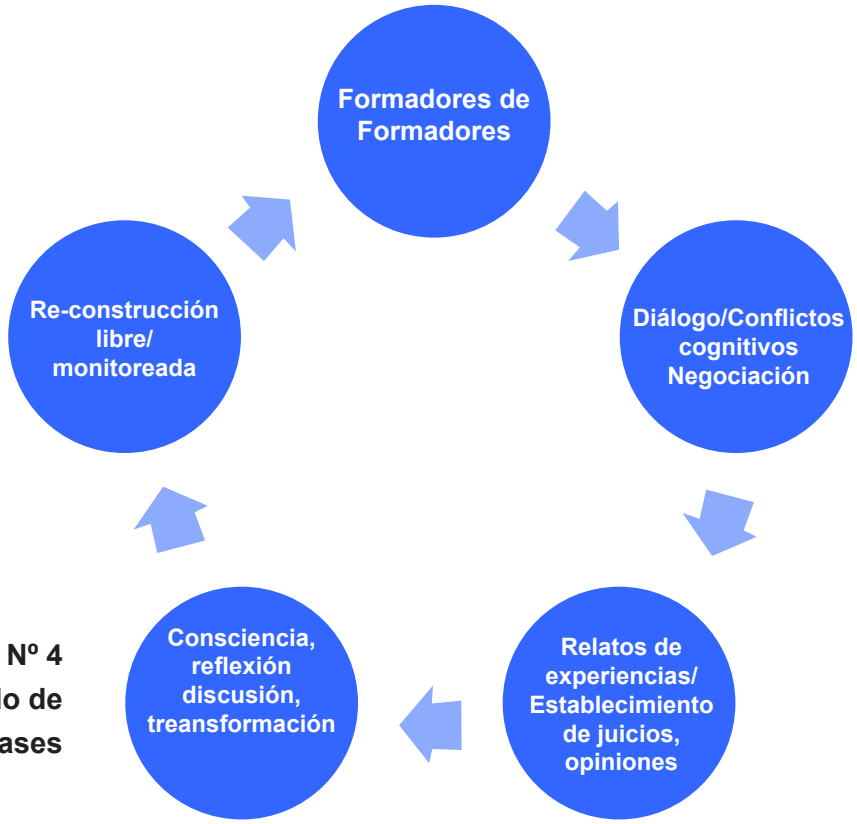
Considerando algunas de las características más importantes del paradigma cualitativo (Pérez, 1994), es posible señalar también que esta investigación entiende que *la teoría constituye una reflexión en y desde la praxis*, en tanto se concibe un proceso de reflexión continua en torno a hechos y significaciones elaboradas y re-elaboradas por los sujetos en estudio en contexto de interacción. Se establece un proceso de “compartir significados e interpretaciones sobre la realidad” (103), en el intento, por parte del investigador e investigados de comprender procesos desde las creencias, y la reflexividad.

Se intenta *comprender la realidad,* a través de la instalación de procesos de interacción y de recogida de información que permita establecer regularidades para dar curso a un proceso de interpretación continuo. Se considera que *el individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados*, en este sentido se comparte lo señalado por Pérez Serrano en relación a que los significados de actuación de los individuos están pre determinados por las formas de vida en que se han iniciado, es decir no hay una neutralidad posible, hay una historia personal y social que genera una actuación y un significado a aquella.

103: Pérez Serrano, Gloria, “Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, editorial La Muralla, Madrid, 1994, p.27

4.2 Método de investigación

El método utilizado fue Investigación Acción, y si bien involucró diferentes fases, desde una evaluativa, co- constructiva y re- constructiva, su fase central conllevó un proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica con el fin de cambiar las circunstancias de acuerdo a ideas compartidas y posibilitó profundizar en la comprensión de la práctica educativa y, a la vez, mejorarla. Se trató de un proceso circular que contempló ciclos de acción y reflexión, similar a lo señalado por Pérez (1994) en relación al diagnóstico, la construcción de un plan, la puesta en práctica y, la reflexión, interpretación y revisión del proceso.



Cuadro Nº 4
Método de Investigación/fases

Fuente: Elaboración investigadora

Esta investigación se adscribió a una investigación para el cambio social, que se " fundamenta en la ciencia de la acción" (104), es decir, identifica la teoría de los investigados, que guían su acción y sus consecuencias, a través de la reflexión explícita sobre la acción; el conocimiento se genera en y para la acción; la construcción de la realidad se establece a través de la acción reflexiva de las personas y comunidades y se resalta la importancia del conocimiento experiencial que se genera, a través de la participación con los otros.

104: Colas, en "Los paradigmas de investigación en las Ciencias sociales" en Revistas Islas, Universidad Central, Ciudad de La habana, 45(138), 2003, p. 134

4.3 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es correspondiente al planteamiento de Charmaz, (2000), en el sentido que busca enfocarse en los significados provistos por los participantes del estudio, a través de la consideración de sus creencias, valores, sentimientos, visiones, e ideologías, utilizando para ello aquellas herramientas de análisis que den cuenta de las expresiones vivas de los individuos, como la codificación abierta y la posterior agrupación y vinculación en categorías; no obstante, también busca un proceso de transformación donde la propia investigación se constituye en un proceso de co- construcción entre investigador e investigados, a objeto de instalar un proceso de reflexividad que de cuenta justamente de aquellos propósitos de transformación .

Se trata de un proceso no lineal sino cíclico, donde el ejercicio crítico se instala como proceso natural. Esto es, por un lado busca llegar al entendimiento interpretativo de los significados del sujeto y por otro, a procesos de emancipación y transformación de la enseñanza.

En este sentido, se asume metodológicamente un proceso dialógico que incorpora la experiencia, decisiones e interpretaciones del investigador e investigados en las fases del proceso investigativo, con el fin de entender el proceso que sucede al establecer como foco central de la investigación, un trabajo de co- construcción y el descubrimiento de las teorías de investigados e investigador, las que terminan por ser construcciones de la realidad.

Para esta investigación, esto es particularmente importante pues no sólo se aborda un proceso de construcción intersubjetiva de la realidad educativa, a partir del análisis de los razonamientos e interpretaciones de los investigados, sino también del investigador, como gestor de procesos de reconstrucción de experiencias y significados que indudablemente conllevan a un proceso de transformación de la acción educativa. Según Charmaz (2000) “los sujetos no hablan por sí solos, sino que es el propio investigador quien los hace hablar” y luego los significados son el resultado de un proceso de negociación entre el investigador y los sujetos participantes. En este sentido podemos definir que el diseño metodológico asume un enfoque interpretativo crítico, lo que deriva desde las herramientas de análisis, en una teoría fundamentada constructivista, lo que significa, entre otros, que el conocimiento se construye, “ que conocer es dar sentido a un sector de lo real a partir de los saberes, de las experiencias y de las características de las estructuras cognoscitivas que poseemos” (105), que la realidad social y cultural de los sujetos es

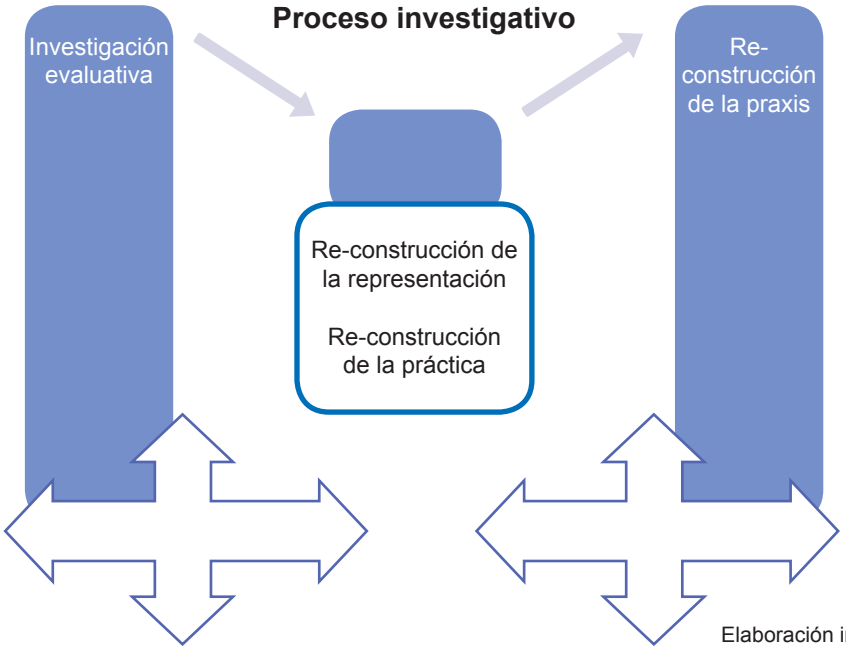
105: Zapata, Oscar, “Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas”, editorial Pax, México, 2005, p.59

construida históricamente y que la investigadora deberá captar la complejidad de esta realidad social y comprender de las culturas de los sujetos y sus redes de significados compartidos (Zapata, 2005).

El proceso investigativo considera 3 momentos metodológicos: Investigación Evaluativa; Co- Construcción y Re-construcción/ Transformación

Se emplean procedimientos investigativos similares en cada momento metodológico, cambiando la intención investigativa. Se trata de un proceso no lineal, donde posiblemente se superpongan los momentos metodológicos, dado que, en esencia, cada uno conlleva un proceso de co- construcción que desarrolla una lógica de trabajo estratégico**.** El cuadro 5 muestra los momentos metodológicos**.**

Cuadro Nº 5
Proceso investigativo



Fuente:
Elaboración investigadora

Descripción Momentos Metodológicos:

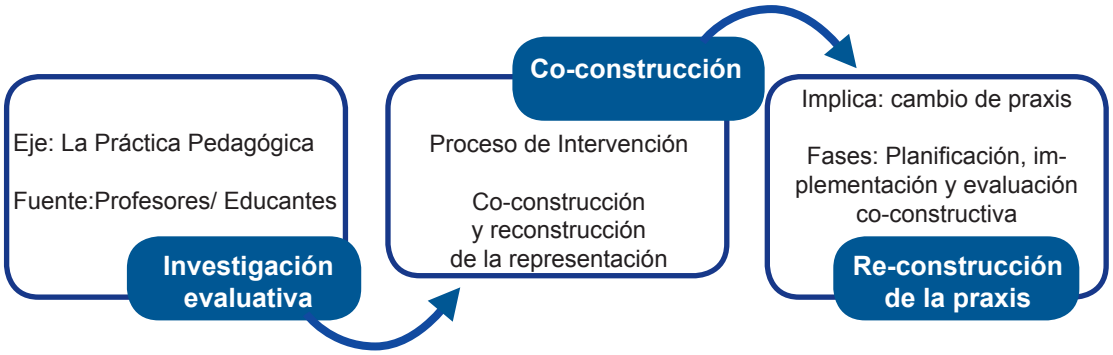
La investigación define tres momentos metodológicos: Investigación Evaluativa, Co- Construcción y Re- construcción/ transformación. Cada momento, se define del siguiente modo:

A. Investigación Evaluativa: Se define como el proceso de reconocimiento de la actuación pedagógica de la carrera en estudio a partir de los actores del proceso, vale decir profesores y estudiantes de la carrera.

B. Co- construcción: Se definió como un proceso de intervención a partir de un trabajo constructivo y dialógico con un grupo de formadores de formadores de la carrera en estudio, que además, involucró un proceso de reconstrucción de la representación, es decir, la autorreflexión a partir de la praxis y del discurso que se realiza. Se da curso a las representaciones mentales en torno a la enseñanza y el aprendizaje, en un proceso de discusión, de análisis y consensos, que permiten la problematización en la interacción.

C. Reconstrucción de la praxis: Este momento se planteó luego del proceso de intervención, a partir del análisis de las propias acciones pedagógicas y las representaciones mentales, en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se parte de la base que el descubrimiento consciente, en la fase co- constructiva y re- constructiva de la representación, que posibilitaron, pueden establecer una lógica reflexiva que permita co-construir un marco de enseñanza para el aprendizaje. Involucra un proceso de planificación, implementación y evaluación de la acción pedagógica.

Cuadro Nº 6
Caracterización momentos metodológicos



Fuente: Elaboración investigadora

4.4 Cronograma de la Investigación

El cronograma de la investigación incluye fases y la visualización de las actividades desarrolladas para el logro de los objetivos planteados. Es así que:

Año 2005: A partir de un Seminario de grado dirigida por la investigadora, se evidenció una serie de problemáticas en la actuación docente de la carrera de Educación

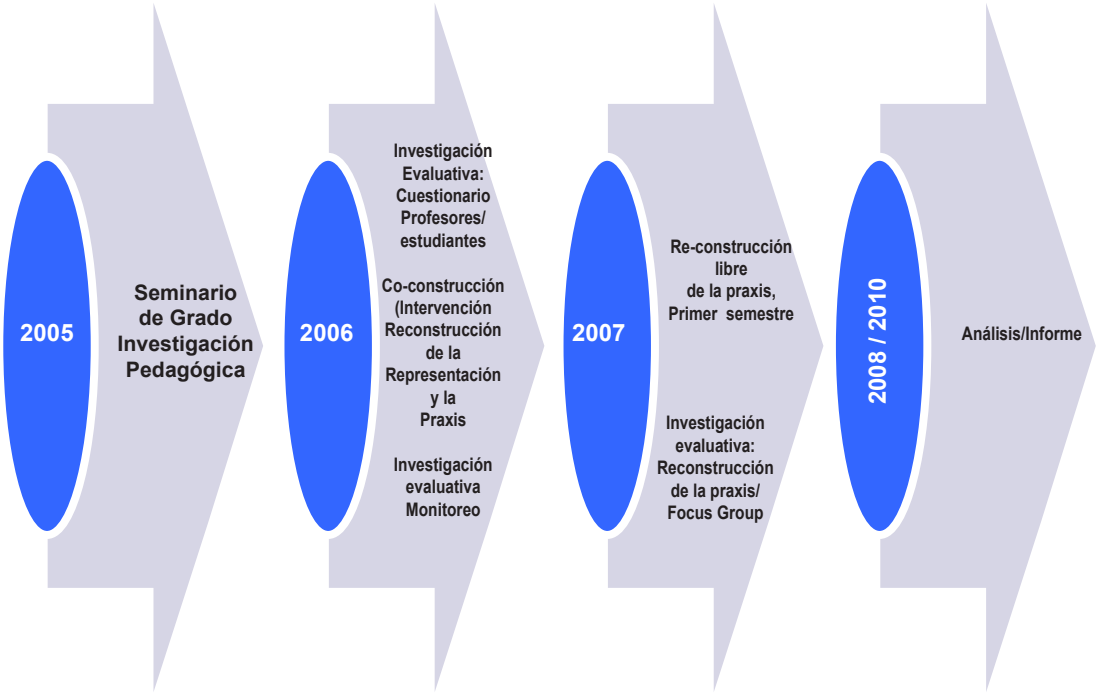
Parvularia. En esa oportunidad se realizó un proceso de recogida de información respecto a la carrera en estudio, a través de la observación de clases de asignaturas de especialidad lo que evidenció ciertamente una problemática a profundizar.

Año 2006: Se realizó un proceso de diagnóstico a través de cuestionarios para estudiantes y profesores de la carrera en estudio y posteriormente se definió un trabajo co-constructivo con un grupo de profesores, el cual se desarrolló desde abril a agosto. Este trabajo consideró los momentos metodológicos de re- construcción de la representación y la re- construcción de la praxis. Se concluyó ese año con un proceso de Monitoreo

Año 2007: Se establece, en el segundo semestre, un proceso de análisis del proceso realizado el año anterior a través de un Focus Group

Año 2008/2009/2010: se realiza el proceso de revisión y análisis de la documentación y elaboración de informe final.

Cuadro Nº 7
Cronograma de la investigación

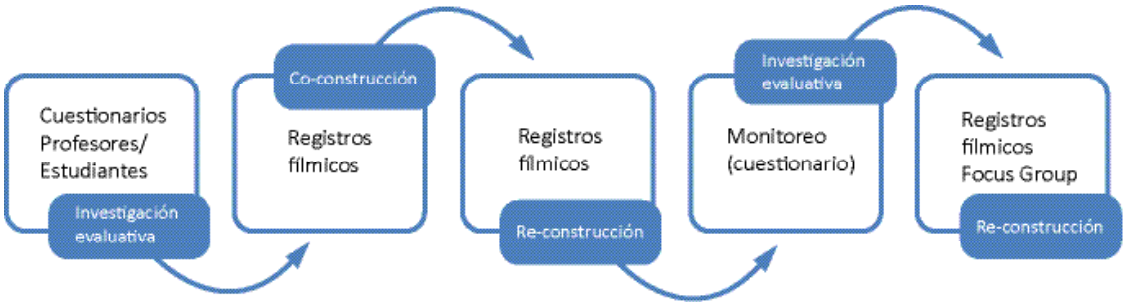


Fuente: Elaboración investigadora

4.5 Mapa de Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la investigación son cuestionarios, observación directa, registros fílmicos y auditivos y focus group.

(Cuadro 8)
Mapa de instrumentos



Fuente: Elaboración investigadora

4.6 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

4.6.1 Cuestionario como método de recogida de la información:

4.6.1.1 Proceso de construcción del cuestionario

El cuestionario, definido como "un conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios para alcanzar los objetivos del proyecto de investigación" (106), tuvo como objetivo tener evidencias respecto a la percepción de los profesores y estudiantes de la actuación docente, a objeto de contar con una evaluación de los propios actores. Se opta por este instrumento dada su aplicabilidad en el contexto universitario y la intención investigativa planteada desde el problema y los objetivos. El proceso contempló su elaboración y luego su aplicación bajo la siguiente modalidad: en el caso de profesores, se entregó a cada docente de manera presencial y posteriormente vía correo y se acordó con cada uno de ellos una fecha de entrega. En el caso de los estudiantes, se solicitó un espacio de la clase a los profesores de asignaturas de especialidad, aplicando en una asignatura por semestre, de tal modo de recibir de inmediato la información. Se logra contar con 15 cuestionarios respondidos por los profesores y 21 cuestionarios respondidos por estudiantes.

La construcción del cuestionario, tanto para profesores como estudiantes, se estableció a partir de preguntas abiertas, breves, claras y de acuerdo al objetivo perseguido. Se definió de esta forma ya que permiten "al encuestado contestar con sus propia

106: Bernal, César, "Metodología de la investigación", editorial Pearson, México, 2006, p. 217

palabras, es decir, el investigador no limita opciones de respuesta (107) (Anexo 2). En este sentido se utilizó la guía expresada por Bernal (2006) y Blaxter et al (2005) y Zapata (2005) para la elaboración de un cuestionario, considerando el problema, objetivos e hipótesis, como también el conocimiento de los sujetos en estudio y la existencia de un instrumento similar.

4.6.2 Co- construcción

4.6.2.1 Proceso del trabajo co-constructivo

El trabajo co- constructivo se puede caracterizar como un espacio de diálogo, donde a partir de la acción mediadora de la investigadora, se desarrolló un proceso de diálogo y discusión, desde los constructos teóricos de los profesores en estudio, de la experiencia pedagógica que narraban o de situaciones emergentes que surgían. Se generaba un proceso de negociación de significados a través de la expresión de la propia experiencia y comprensiones en torno a la temática, donde se consideró "al sujeto de la investigación con capacidad de acción y poder de transformador" (108).

La pretensión de la investigadora fue tratar de develar el texto producido por los participantes en situación de comunicación entre pares, el contexto en que se produce dicha reflexión y la acción que se generó a partir de ella, entendiendo que la idea era lograr que los formadores de formadores se revelaran a sí mismos, sus modos de pensar y en comunión con los otros, se establecieran procesos de reflexión que permitiesen transformar su acción pedagógica o generar procesos de autoconocimiento. Se parte de la idea que esta conversación o diálogo reflexivo entre pares es provocativo de reflexión sobre la experiencia y plantea la oportunidad "para deconstrucción de aquellas experiencias y la re construcción de un significado compartido, capaz de transformar el entendimiento y modificar la praxis (109).

El clima alcanzado se describe como de confianza y democrático, donde la expresión de emociones y el humor se establecieron de manera permanente, lo que facilitó fuertemente el análisis y la crítica frente a la propia praxis y la de los demás.

El espacio se organizó en función de una mesa de trabajo donde iniciada una conversación en función de los tópicos planificados, se procedía al desarrollo de un conocimiento declarativo y experiencial, donde todos aportaban, ya sea desde la teoría o, desde su propia práctica. En cada sesión se trabajaban conceptos claves y herramientas de trabajo susceptibles de emplear en el aula, las cuales se experimentaban por parte de los profesores de investigación y se recogía la

107: Ibid p.219
108: Ibid p.59
109: Crow, J. and Smith, L. " Co- teaching in higher education: reflective conversation on shared experience as continued professional development for lecturers and health and social care student", Reflective Practice, vol. 6 Issue 4, USA, 2005, p. 491

experiencia para su análisis, tanto desde el punto de vista de la estrategia en sí, como de la experiencia personal del profesor.

Durante las interacciones surge la necesidad por parte del grupo de formadores de formadores de referentes teóricos que pudiesen ser un aporte a la práctica pedagógica. Esto implicó abordar ideas claves de autores fundamentalmente constructivistas, estableciendo a partir de ello procesos de discusión y de aplicación al aula. (Anexo 3).

El registro fílmico y /o auditivo de este trabajo permitió registrar expresiones que daban cuenta de aspectos que evidenciaban una reflexión, ya sea producto de un conflicto teórico, de la práctica pedagógica llevada a cabo o producto de la interacción.

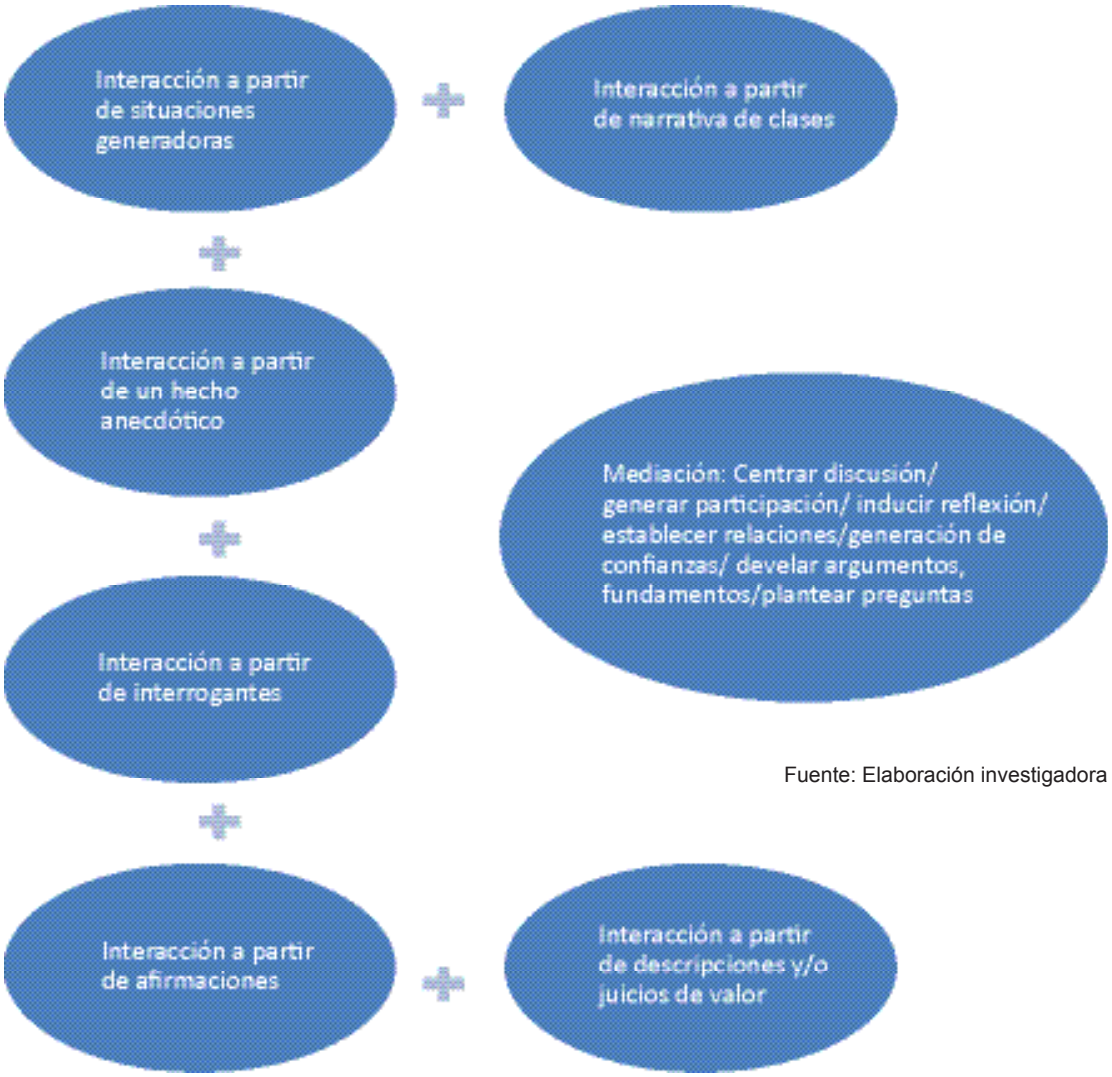
El papel de la investigadora fue de mediadora de situaciones de reflexión, utilizando la " flexibilidad, consenso distribuido, apelación, estímulo a la participación, petición de aclaración de temas, devolución de preguntas, reformulando o síntesis de planteamientos o preguntas, buscar la mayor producción del grupo, no interrumpir los planteamientos"(110) y siendo coherente a los planteamientos de Feuerstein (1986) respecto a los criterios de mediación, tales como la intencionalidad, el significado, y trascendencia, entre otros.

El trabajo co- constructivo estuvo referido a incitar a la reflexión sobre lo que se hace y por qué se hace y, por otra parte, instalar elementos que permitan la discusión por sobre la descripción de la acción docente, de tal modo que se potencien futuras posibilidades de enseñanza, y se reconozcan los prejuicios, los nudos críticos, en un diálogo empático entre pares (Crow,2005) y se logre detener un proceso para "integrar y reflexionar, a fin de ser conscientes de las respuestas saludables para el cambio continuo, impredecible y sin precedentes" del aula y el mundo. (111) Un objetivo esencial de este trabajo era instalar un clima de confianza tal, que permitiese interactuar libremente. Contribuyó a esto, el horario de las reuniones (hora de almuerzo) algo que inicialmente era una adversidad promovió un clima de calidez y confianza.

110: Zapata, Oscar, "Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas", editorial Pax, México, 2005, p.165

111: Rosenberg, Lilli, "Transforming leadership: reflective practice and the enhancement of happines", Vol 11, Issue 1, USA, 2010, p. 10

Cuadro Nº 9
Caracterización co- construcción



Fuente: Elaboración investigadora

Las primeras sesiones del trabajo co- constructivo, se caracterizaron por la descripción de la práctica pedagógica realizada, y por la visualización de diferencias en la actuación de unos y otros frente a las situaciones relatadas, por lo cual las preguntas entre ellos resultaron inevitables. Esto dio pie a afirmaciones que mostraron creencias y/o posiciones que se comunicaron sean en forma implícita o explícita y que quedaban al servicio de los otros como una suerte de descubrimiento personal y colectivo y, de indagación de aquello que parecía distinto o novedoso respecto de lo propio.

Uno de los primeros elementos de análisis fueron los procesos de búsqueda realizados para mejorar la práctica pedagógica y también las descripciones que realizaron

fundamentalmente de sus estudiantes o de situaciones pedagógicas relativas a ellos. En este primer análisis no expresaban fundamentos que pudiesen claramente argumentar la acción o el juicio emitido. Surge mucha apelación respecto a cuestiones de carácter institucional que entorpecen el proceso pedagógico, como los puntajes de ingreso y la variabilidad respecto del estudiante de hoy y el de antes.

La observación respecto a la falta de fundamentación derivada del propio discurso de los profesores conllevó a tomar la decisión de proseguir esta co- construcción incorporando, de manera explícita por parte de la investigadora, referentes teóricos en los que claramente se sustenta la enseñanza reflexiva y que pudiesen ser discutidos, analizados y traducidos a una práctica pedagógica.

4.6.3 Monitoreo

4.6.3.1 Proceso del Monitoreo

Coherente a los fundamentos de la investigación, se consideró necesario realizar un proceso de Monitoreo una vez concluida la etapa co- constructiva. Si bien el trabajo co- constructivo contemplaba como parte de la dinámica un constante análisis sobre el proceso llevado a cabo y sus respectivos ajustes, se estableció este Monitoreo a objeto de conocer la percepción de los profesores respecto al trabajo realizado. Para ello se elaboró un cuestionario con cuatro preguntas abiertas. (Anexo 4)

El proceso de monitoreo se realizó mediante un cuestionario autoadministrado que se entregó a cada profesor para ser respondido sin embargo como las reuniones de trabajo concluían, la devolución de las respuestas se logró sólo una vez que se insistió en ello.

4.6.4 Re- Construcción

4.6.4.1 Proceso de la re- construcción

La planificación de la re-construcción contempló tres fases, la de planificación, de implementación y de evaluación. La idea inicial era establecer un proceso cíclico de planificación en conjunto, implementación individual y luego la evaluación en conjunto, donde cada profesor tuviese la posibilidad de llevar a cabo este proceso a lo menos tres veces. Por situaciones de carácter organizativo institucional se redujo a sólo una experiencia.

La fase de Planificación, consideró la reflexión previa de los profesores participantes

sobre las temáticas reales que abordarían posteriormente en sus clases, la forma de actuación que desarrollarían y el planteamiento de aquellos nudos críticos o problemáticas que visualizan a priori. A partir de ello, se establecieron sesiones donde participaron 5 de los 6 los profesores en estudio, para el análisis de cada "posible actuación". En el proceso, todos aportaron desde sus propias visiones. Esto si bien resultó muy productivo, en cuanto al análisis, el proceso de planificación tomó más tiempo del considerado, derivando también en consultar en otros horarios a los investigadores, a través de un planteamiento personal de las situaciones, o bien, a través de los medios tecnológicos. Dadas las características señaladas, se logró sólo una fase de Planificación que no cuenta con un registro por las razones señaladas.

La fase de implementación fue filmada (5 de 6 profesores) y posteriormente evaluada por todo el grupo de estudio, lo que derivó en un análisis exhaustivo, desarrollado en un clima de alta confianza, que permitió de forma muy espontánea la auto crítica.

La fase de evaluación pretendía evaluar la implantación realizada por el grupo de profesores en estudio. No obstante, tanto la fase de implementación como la evaluativa presentaron dificultades en relación al tiempo destinado para ello ya que se emplearon más sesiones de las previstas, por otra parte hubo dificultades en la organización de la filmación por situaciones emergentes no consideradas. Esto derivó en que la fase de evaluación consideró la puesta en práctica de sólo 2 profesores del estudio.

El proceso de análisis se estableció a partir de la descripción y análisis de la fase de implantación, a partir de los registros fílmicos.

4.6.5 Focus- Group

4.6.5.1 Proceso del trabajo Focus Group

El Focus Group se trata, considerando el planteamiento de Lewin" en un medio para entender y orientar los procesos grupales" (112) donde se entiende al grupo como "una estructura que emerge de la interacción de los individuos y que produce cambios en cada uno de ellos" (113). Para esta investigación se establece como un procedimiento para conocer la percepción de los profesores sobre el trabajo realizado, en un espacio similar al del trabajo co- constructivo

Este Focus Group se sitúa luego de un año y medio de trabajo investigativo con los profesores, donde el primer año estuvo referido a la co–construcción de formas

112: Zapata, Oscar, "Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas", editorial Pax, México, 2005, p.162
113: Ibid p.162

de enseñanza universitaria y el primer semestre siguiente, a la puesta en práctica de lo trabajado anteriormente, de manera libre y opcional. El objetivo que guió este procedimiento fue evidenciar la percepción del trabajo realizado durante el proceso co- constructivo y durante el primer semestre de ese año en curso. Se expresa el tema a tratar de manera clara de tal modo de generar un clima adecuado para la discusión, evitando inducir a cuestiones ideológicas o condicionantes de un proceso que debe ser productivo, participativo y de confianza.

4.7 Técnicas de análisis de datos

El análisis de los datos recogidos se realizó a partir de diferentes técnicas, de acuerdo al instrumento usado para la recolección de datos. Es así como:

Cuadro Nº 10
Técnicas de análisis de datos

Procedimiento / Instrumento	Técnica de Análisis	Fundamento
1. Cuestionarios, profesores y estudiantes (investigación evaluativa)	1.1 análisis de cada respuesta 1.2 Agrupación de acuerdo a criterios de similitud o equivalencia de las respuestas a cada interrogante. 1.3 Establecimiento de categorías	1. Teoría Cualitativa
2. Registros fílmicos (Co-construcción)	2.1 Transcripción de discursos 2.2. Definición de “frases reveladoras” de reflexión 2.3 Definición informe “por profesor” (frases reveladoras de reflexión por profesor) 2.4 Definición “informe cronológico” (fechas de las expresiones de cada profesor) 2.5 Codificación abierta (establecimiento de códigos, memos y preguntas) 2.6 Codificación axial (reagrupamiento de datos)	1. Se sustenta en la teoría fundamentada pues se plantea generar un proceso de reflexión a partir de los datos, que posibilite la comprensión y expresión teórica de dicha comprensión. Se trata de generar teoría sustentada a partir de los discursos de los profesores, estableciendo una relación entre los datos, el análisis y la teoría.
3. Cuestionario / Monitoreo (Investigación evaluativa)	3.1 Análisis de cada respuesta en función de las preguntas 3.2 Agrupación de respuestas similares o equivalentes 3.3 Establecimiento de categorías	1. Teoría Cualitativa
4. Registros fílmicos (Re-construcción)	4.1 Descripción de la actuación pedagógica 4.2 Establecimientos de criterios de análisis 4.3 Análisis de la actuación pedagógica	1. Teoría Cualitativa
5. Focus Group / Registros fílmicos (Re-construcción)	5.1 Transcripción 5.2 Identificación de expresiones de cambio, dificultad o transformación 5.3 Levantamiento de categorías	1. Teoría Cualitativa

Fuente: Elaboración investigadora

Capítulo V Análisis de datos cualitativos **Página**

5.1 ¿Qué piensa un grupo de profesores de la carrera de Educación Parvularia sobre su práctica pedagógica? Análisis de la información del cuestionario: Profesores 71
5.1.1 Procedimiento de análisis: Determinación de unidades de análisis 71
5.1.2 Categorías de análisis 71

5.2 ¿Qué piensa un grupo de estudiantes de los profesores de la carrera de Educación Parvularia ? Análisis de la información del cuestionario: Estudiantes 74
5.2.1 Procedimiento de análisis: Determinación de unidades de análisis 74
5.2.2 Categorías de análisis 75

5.3 ¿La co- construcción es generadora de reflexión y transformación pedagógica? Análisis de la información del trabajo co- constructivo 78
5.3.1 Procedimiento de análisis: Determinación de unidades de análisis 78
5.3.2 Categorías de análisis o autopercepción 80
5.3.2.1 Estudiantes: Carencia y crisis en la enseñanza 81
5.3.2.1.1 Primera distinción: Diversidad 82
5.3.2.1.2 Segunda distinción: Comprensión 88
5.3.2.1.3 Tercera distinción: Silencio 94
5.3.2.2 Enseñar para que se aprenda 97
5.3.2.2.1 Primera distinción: Darse cuenta con otros 98
5.3.2.2.2 Segunda distinción: Enseñar 107

5.4 ¿Cómo se afecta la práctica pedagógica a partir del trabajo co-constructivo? Análisis de la información del Monitoreo 112
5.4.1 Procedimiento de análisis: Determinación de unidades de análisis 112
5.4.2 Categorías de análisis 112

5.5 ¿Cambia la práctica educativa? ¿Lo que se dice se hace? Re- Construcción 114
5.5.1 Procedimiento de análisis 114
5.5.2 Análisis 114

5.6 ¿Cuál es la percepción de la transformación pedagógica? Análisis de la información del Focus Group 119
5.6.1 Procedimiento de análisis: Determinación de unidades de análisis 119
5.6.2 Categorías de análisis 119

5.7 Discusión de resultados 124

5.1 ¿Qué piensa un grupo de profesores de la carrera de Educación Parvularia sobre su práctica pedagógica?

Análisis de la información del cuestionario: Profesores

5.1.1 Procedimiento de análisis: Determinación de unidades de análisis

El procedimiento de análisis de la información se realizó mediante el levantamiento de unidades de análisis, a partir de las respuestas dadas por los profesores de la carrera (Anexo 5). Es así como frente a la pregunta primera, "**¿Cómo debiese ser la enseñanza de las estudiantes?",** se evidenciaron como unidades de análisis, aspectos técnicos, aspectos epistemológicos y aspectos metodológicos. Para la pregunta dos, **"¿Cuáles serían los ejes formativos que debiese considerar la enseñanza?",** se desprendieron como unidades de análisis la formación valórica, formación pedagógica, formación cultural y social. Para la pregunta tres, **"¿Qué estrategias de enseñanza utiliza habitualmente en el desarrollo de sus clases?",** surgió la exposición, talleres y/o trabajos grupales, esquemas e investigación. Para la pregunta cuatro, **"¿Cómo describiría su estilo de enseñanza?"**, se expresaron como unidades de análisis: Lo metódico, lúdico/ creativo, lo participativo/democrático, lo expositivo y guía / mediador. Para la pregunta 5, **"¿Cómo caracterizaría a sus alumnos?**", aquí resaltaron como unidad de análisis, fortalezas y debilidades. (Anexo 6)

5.1.2 Categorías de análisis

A partir de las unidades de análisis, éstas se agruparon y se establecieron las categorías siguientes: Enseñanza ideal, Enseñanza habitual, Estudiantes, a través de un procedimiento de re-agrupamiento.

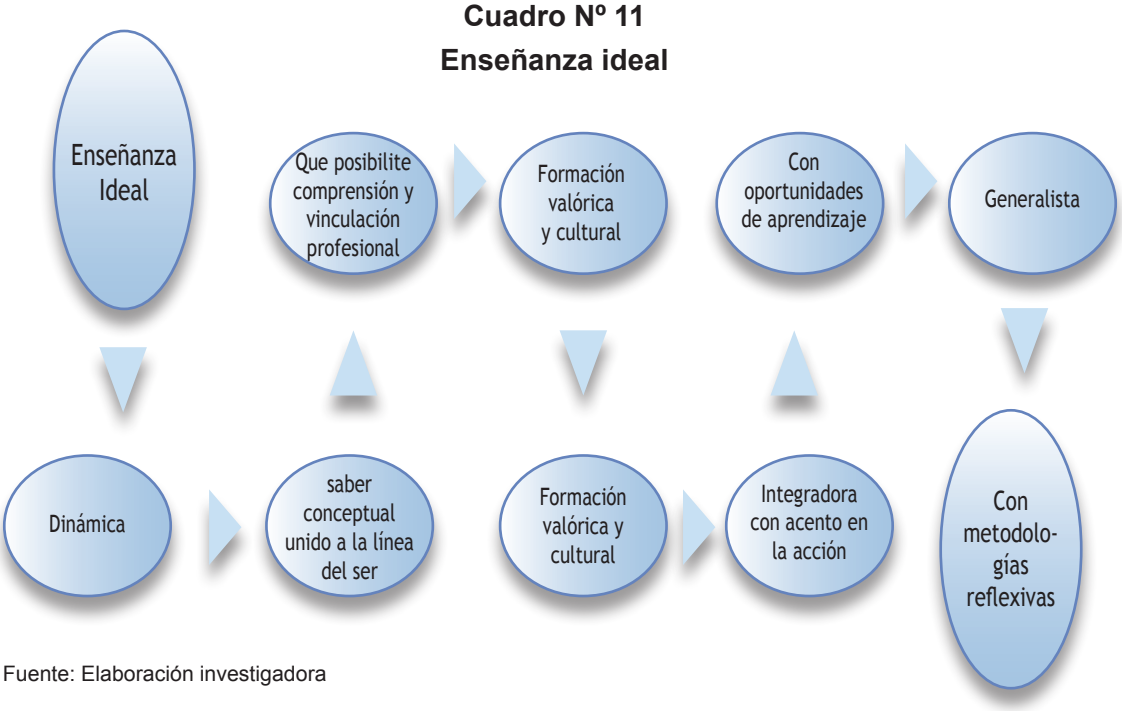
Categoría 1 Enseñanza Ideal

Esta categoría de "Enseñanza ideal" surgió a partir de las unidades de análisis: aspectos técnicos, metodológicos, epistemológicos, formación valórica, pedagógica y cultural social. De acuerdo a ello, la enseñanza ideal desde un punto de vista epistemológico contempla un proceso "centrado en los estudiantes", con "oportunidades de aprendizaje que permitan el desarrollo de competencias personales y profesionales". Se refiere también que debe ser una enseñanza dinámica, integradora, con acento en la acción, la cual no debiese ser "ni dogmática, ni demasiado clásica, ni muy simple, ni tan obvia

ni tan liviana", para ello se expresa una línea fuerte de carácter generalista a través de una formación que involucra áreas diversas del saber. En este sentido se hace referencia importante al saber conceptual de los estudiantes pero enraizado éste en una línea del ser, donde hay un acento en la formación valórica y cultural que contempla el desarrollo de habilidades sociales, como trabajo en equipo, comunicación, ética, liderazgo, y de formación cultural, es decir, "enfocada a entregar herramientas que el contexto educativo y social exige" o al "desarrollo de cultura general". Esta es una idea importante que apunta a situar la enseñanza en un escenario amplio y no restrictivo, a través de la vinculación con la sociedad, es decir, preparación para los cambios de la sociedad y la educación, el desarrollo de la autonomía y profesionalización para la construcción de proyectos en diversos ámbitos, entre otros.

Desde lo metodológico, esta enseñanza ideal refiere un componente fuertemente reflexivo, crítico, de indagación y argumentación, en relación al quehacer profesional, donde la conexión teórico práctica pareciera fundamental. En este sentido, se señala que los estudiantes "deben sentirse estimulados a pensar, criticar y cuestionar", "apoyarse en metodologías activas que promuevan la discusión", metodologías que hagan pensar "desafiantes, que los movilice cognitivamente". Desde esta perspectiva, se señala la diversidad metodológica como un elemento relevante para provocar al estudiante en el hecho reflexivo. El siguiente cuadro expresa aquellos elementos señalados como componentes de una enseñanza ideal:

Cuadro Nº 11
Enseñanza ideal

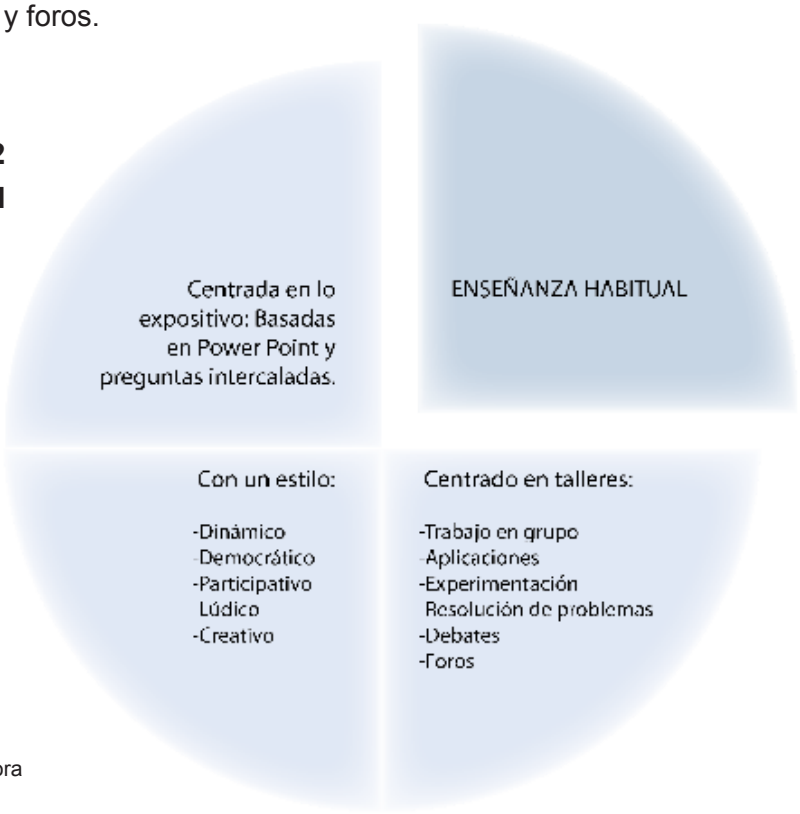


Fuente: Elaboración investigadora

Categoría 2 Enseñanza Habitual

Esta categoría de surgió a partir de las unidades de análisis: exposición, talleres y /o trabajos grupales, esquemas, investigación, metódico, lúdico/creativo, participativo/ democrático, expositivo y guía/ mediador. De acuerdo a ello, se reconoce una enseñanza habitual centrada fundamentalmente en lo expositivo y en talleres de diversa naturaleza. Lo expositivo se declara como un procedimiento que integra "preguntas tipo diagnóstico", "power point" e "imágenes". Los talleres están referidos a trabajos en grupo, con tareas de aplicación, experimentación, situaciones problemáticas, como también debates y foros.

Cuadro Nº12
Enseñanza habitual



Fuente: Elaboración investigadora

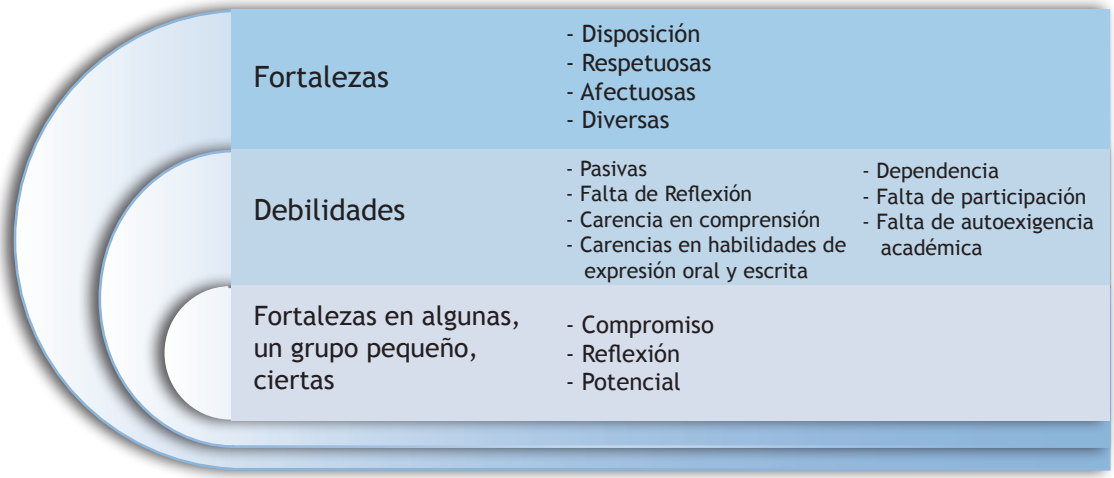
El estilo de enseñanza reconocido por los profesores, se caracteriza por ser dinámico, democrático, participativo, lúdico y creativo, donde pareciera ser frecuente una diversidad metodológica. Esto es particularmente relevante pues a pesar de ello, la clase habitual tiene como foco principal el profesor. Se plantea así una dicotomía entre lo ideal y lo habitual.

Categoría 3 Estudiantes

Esta categoría surgió a partir de las unidades de análisis: fortalezas y debilidades. De

acuerdo a ello, se destaca, como fortaleza en los estudiantes su buena disposición, el respeto, afectos y diversidad. En relación a las debilidades, éstas se observan con una mayor frecuencia en la expresión de los profesores, siendo la pasividad, la falta de reflexión, las carencias en habilidades comprensivas, de expresión oral y escrita, la dependencia, la falta de participación y de autoexigencia académica, como las más señaladas (cuadro 13). Llama la atención cierta recurrencia al señalar que "algunas","un grupo pequeño", "pocas", "ciertas" estudiantes son aquellas que presentan fortalezas en lo relativo al compromiso, reflexión y potencial cognitivo.

Cuadro Nº 13
Estudiantes



Fuente: Elaboración investigadora

5.2 ¿Qué piensa un grupo de estudiantes de los profesores de la carrera de Educación Parvularia?
Análisis de la información del cuestionario: Estudiantes

5.2.1 Procedimiento de análisis: Determinación de unidades de análisis

El procedimiento de análisis de la información se realizó mediante el levantamiento de unidades de análisis a partir de las respuestas dadas por los estudiantes de la carrera (Anexo 7). Es así como frente a la pregunta primera, **"¿Cómo describirías las clases de tus profesores?",** se evidenciaron como unidades de análisis: profesores y clases. Para la pregunta 2, **"¿Qué elementos debería tener una buena clase?"**, las unidades de análisis fueron metodología, recursos y motivación. La pregunta 3

referida a **"¿Qué debilidades y fortalezas observas a las clases?"** estableció como unidades de análisis: fortalezas y debilidades. Para la pregunta 4 **"¿Cuáles serían los ejes formativos que debiesen estar en tu formación?",** las unidades de análisis fueron: formación valórica, formación pedagógica y metodológica o procedimental. (Anexo 8)

5.2.2 Categorías de análisis

A partir de las unidades de análisis, se establecieron las categorías siguientes Enseñanza ideal, Enseñanza habitual, Profesores.

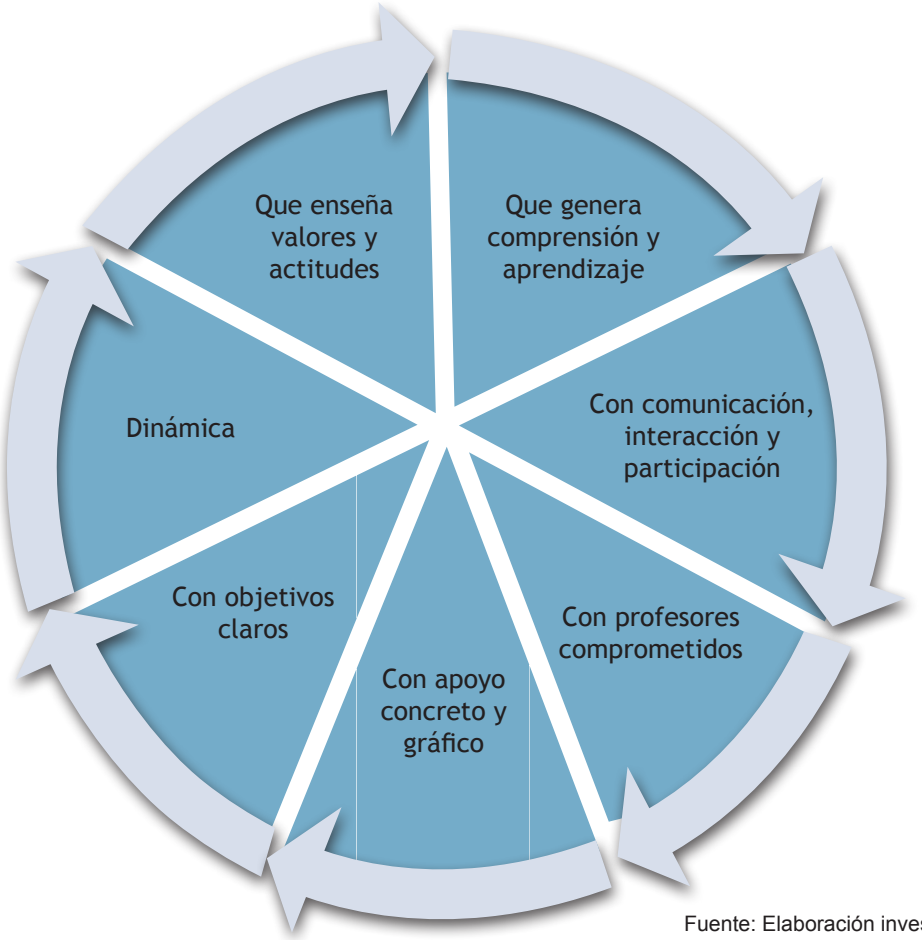
Categoría 1 Enseñanza Ideal

Esta categoría de "Enseñanza Ideal", surgió a partir de las unidades de análisis: metodología, recursos, motivación, formación valórica y pedagógica. De acuerdo a ello, se puede establecer como una enseñanza ideal aquella que plantea fundamentalmente objetivos claros, que propicia comprensión y aprendizaje, que es dinámica, con diversidad de opciones metodológicas, con apoyo concreto y gráfico, con una buena comunicación, interacción y participación y con profesores comprometidos, dispuestos a enseñar, con buen trato y cercanía.

Es llamativo también que las diversas expresiones reiteran como idea la comprensión, es decir que se "enseñe con claridad", "que se verifique lo que comprendemos", y "espacio para preguntas y respuestas", "que aclare dudas". Esto apunta a la idea de todo acto pedagógico: lograr que el otro, el estudiante, comprenda. Se agrega por parte de los estudiantes y de manera frecuente, la necesidad de usar apoyos gráficos, concretos, material audiovisual, y un espacio físico cómodo.

Esta enseñanza ideal también considera, fuertemente, la enseñanza de valores, principios y actitudes, y una formación conceptual donde predomina la necesidad de contar con una preparación en el idioma inglés. Finalmente se plantea como eje formativo vital, el manejo de metodologías.

Cuadro Nº 14
Caracterización enseñanza ideal



Fuente: Elaboración investigadora

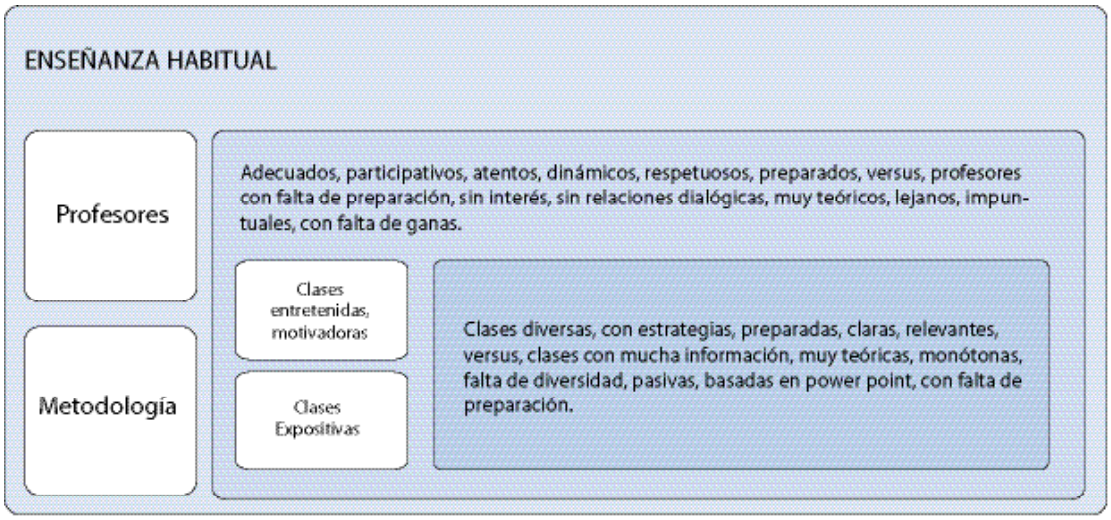
Categoría 2 Enseñanza Habitual

Esta categoría surgió a partir de las unidades de análisis: profesores, clases, debilidades y fortalezas. De acuerdo a ello, se describe como Enseñanza habitual a las clases con variedad metodológica , donde algunos señalan un carácter eminentemente expositivo, y otros dinámicos y participativos. Llama la atención la heterogeneidad de las respuestas donde se evidencian posiciones muy distintas que van desde clases entretenidas, motivadoras, con diversidad de estrategias, con preparación y conocimiento reconocido, con claridad en la enseñanza y relevantes, hasta clases muy expositivas, con mucha información, muy teóricas, monótonas, con falta de diversidad, pasivas, basadas sólo en un power point y con falta de preparación. A pesar de ello, se observa una percepción adecuada de sus profesores en cuanto a que cuentan con ellos para resolver dudas, para explicaciones de contenidos y para establecer diálogos.

Categoría 3 Profesores

Esta categoría surgió a partir de las unidades de análisis: profesores, clases, debilidades y fortalezas. Si bien no hubo una pregunta específica en relación a la percepción de sus profesores, es posible señalar que se expresa por parte de los estudiantes la visualización de dos tipos de profesores. Por un lado, el profesor participativo, dinámico, atento, que interactúa con respeto con las estudiantes, preparado y con conocimiento. Y por otro lado aquellos con falta de preparación, sin interés por establecer relación con las estudiantes, muy teóricos, no cercanos, impuntuales y con "falta de ganas".

Cuadro Nº 15
Caracterización enseñanza habitual



Fuente: Elaboración investigadora

5.3 ¿La co- construcción es generadora de reflexión y transformación pedagógica? Análisis de la información del trabajo co- constructivo

5.3.1 Pocedimiento de análisis del trabajo co- constructivo

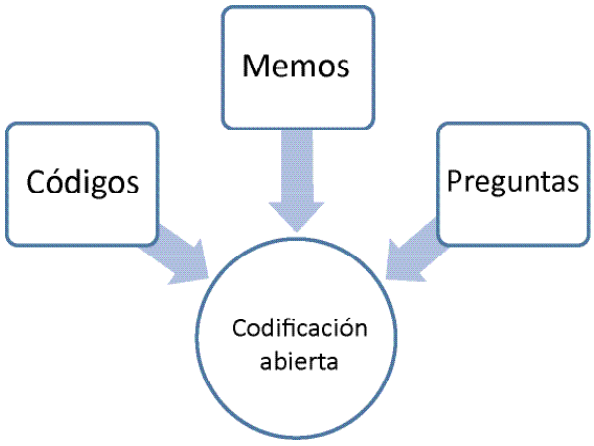
El procedimiento de análisis se sustentó en la teoría fundamentada. Se hizo esta elección pues se planteó la idea de generar un proceso de reflexión a partir de los datos, que posibilitara la comprensión y la expresión teórica de dicha comprensión. Este procedimiento de análisis contempló:

- **Transcripción de discursos** que develaran procesos de reflexión. Esto se realizó a partir de registros fílmicos y de audio. Se omite toda intervención relativa a cuestiones anecdóticas, relatos de situaciones, personales o instrumentales, que no daban cuenta del eje de estudio. Esta etapa tuvo que sortear problemáticas relativas a sistemas de grabación, fallas durante el proceso de grabación o posterior a ello. Se elaboró una transcripción de todo el proceso de trabajo co- constructivo, utilizando la nomenclatura de profesor 1, 2, 3, 4, 5 y 6 para su reconocimiento y cautelando además su confidencialidad. (Anexo 9)

- Basado en Teoría Fundamentada, se utilizó **Codificación abierta**, a través del establecimiento de códigos, memos y preguntas que surgen de los datos. Para ello, se realizó lectura de la transcripción y, a la vez, se fueron levantando códigos. Luego hubo re- lecturas que posibilitaron la generación de reflexiones e interrogantes que ayudaron a comprender o bien a analizar la situación narrada, emitiendo valoración. (Anexo 10)

Cuadro Nº 16
Codificación abierta

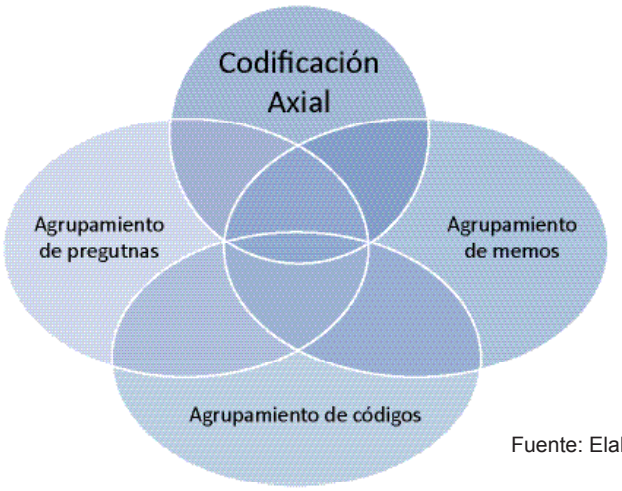
Fuente: Elaboración investigadora



- Se estableció posteriormente un proceso de **codificación axial** a partir del

agrupamiento de códigos, memos y preguntas, esto permitió establecer a partir de los datos una primera categorización, integrando cada uno de los elementos de análisis previamente realizados. (Anexo 11)

Cuadro Nº 17
Codificación axial

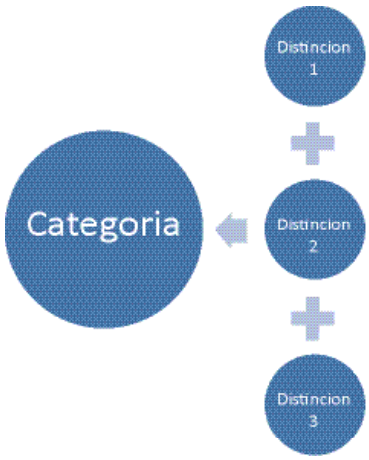


Fuente: Elaboración investigadora

- En este punto se observó necesario delimitar en qué período y que profesores narraron determinados hechos reflexivos a fin de delimitar con mayor claridad el contexto del proceso de generación de la reflexión. Para ellos se estructuraron dos informes, uno por profesor y otro por fechas en que se detectó cada expresión de reflexión. (Anexo 12)

- Se establece una segunda categorización que incluyó bajo distinciones, todos los elementos observados en el proceso de análisis de datos. Este proceso en primera instancia se centró fundamentalmente en las diversas reflexiones de los profesores y cómo ellas se fueron modificando a partir del trabajo co-constructivo. Sin embargo este proceso no dio cuenta de la modalidad de trabajo.

Cuadro Nº 18
Caracterización de las categorías



Fuente:
Elaboración investigadora

- Se opta entonces por un siguiente paso referido a develar no tan sólo la reflexión de los profesores sino donde ella se produjo. Este proceso de comunicación de los discursos del trabajo co- constructivo y del contexto de dicho proceso, se tornó complejo pues la investigadora debió preguntarse ¿de qué modo es posible narrar un proceso y un contexto a la vez? A partir de referentes teóricos de la producción escrita, se optó por una narrativa que rescató situaciones singulares de cada profesor, que dio cuenta de su reflexión y que además fue relatando ciertos contextos donde se produjo dicha reflexión. Se trató de una narrativa más libre pues intentó integrar los ejes señalados de modo de no perder la esencia del proceso de reflexión compartida. Se utilizaron distintos tipos de letras y citas a pie de página. Se reconoce aquí que el modo inicial de transcripción no facilitó el proceso de narrar, pues se había optado, en una primera oportunidad sólo por aquellos discursos que reflejaron procesos reflexivos. Al redireccionar la forma de comunicar la narración se tuvo que recurrir a todos los registros informales y reconstruir los hechos.

5.3.2 Categorías de análisis del trabajo co- constructivo

El desarrollo de estas categorías considera dos tipos de textos complementarios, uno que va en forma de columna con letra cursiva, que muestra situaciones y reflexiones en relación al contexto donde se desarrolla el trabajo co-constructivo, y el otro, va a pie de página y muestra la participación o reflexión a partir de alguno de los formadores de formadores que fue importante en relación al desarrollo de la categoría.

Las categorías aquí señaladas surgieron del análisis de un proceso dialógico entre seis profesores y la investigadora. Este diálogo que comenzó con planteamientos generales en torno al aprender, el enseñar y la universidad, poco a poco fue derivando a cuestiones más profundas e íntimas que develaron de una forma transparente modos de hacer y pensar la docencia y, si bien, a veces hubo expresiones taxativas respecto al estudiante, éstas obedecieron a una mirada inicial del proceso, donde pareciera que el profesor se eximiera de toda responsabilidad y que la problemática que provoca el estudiante se resuelve sólo con el acceso a la universidad de mejores puntajes. Sin embargo,

aquello que en primera instancia se expresa como sentencia absoluta, se va transformando y se deriva la mirada del profesor hacia el propio profesor. Hay un acto de encuentro consigo mismo y con la pedagogía. Acto que estuvo enraizado a la propia interacción de los profesores y dónde el paso de la experiencia relatada a la experiencia fundamentada provocó una acción transformadora pues este re-encuentro con los referentes teóricos permitió recordar aquello que se olvida cuando hacemos de la docencia una práctica y no una praxis. El darse cuenta fue un elemento vital. Darse cuenta del significado que tienen en el aula los referentes teóricos, las acciones que se pueden realizar, los estilos de cada cual, las necesidades que tiene cada profesor y las necesidades del estudiante. Recordar en definitiva ser un pedagogo.

5.3.2.1 Crisis en la enseñanza derivada del estudiante

Esta categoría se estableció a partir de las diversas expresiones sobre el estudiante, las que a su vez derivaron en distinciones que permitieron analizar *la carencia y crisis de la enseñanza* desde perspectivas que ciertamente están relacionadas.

Como primera cuestión, es necesario señalar que el cómo se representa al estudiante resulta fundamental en el proceso de enseñanza, en tanto el aula constituye un espacio de relación, donde se manifiestan en la acción, las creencias y teorías del profesor. Las expresiones de los profesores de la investigación, muestran a un estudiante con falta de motivación y carencias que inhiben el acceso a una comprensión profunda, pero, a la vez, muestran al profesor en situación de crisis en tanto no logra manejar su actuación pedagógica, pese a la reflexión y/o planificación previa realizada. Esto se puede explicar porque tradicionalmente la universidad se ha concebido como un espacio reservado para cierto tipo de estudiantes y “se ha generado una visión del aprendizaje como algo que depende del alumno, no del profesor” (114), por lo tanto, la responsabilidad del aprendizaje pasa a ser responsabilidad exclusiva del estudiante.

Por otra parte, como los estudiantes son heterogéneos, el profesor de la universidad actual, debe necesariamente resituar su rol pedagógico, involucrando su enseñar con el aprender del estudiante. Esta exigencia demanda procesos de reconocimiento de

114: Zabalza, Miguel, “La enseñanza universitaria” editorial Narcea, Madrid, 2004, p.188

la propia actuación, conocimiento profundo de los estudiantes y ajustes al modo de hacer docencia que den cuenta de un aprendizaje del otro. Se trata de un proceso de transformación que ciertamente genera crisis tanto en estudiantes como profesores. Esta categoría planteó 3 distinciones relacionadas de esta crisis en la enseñanza:

5.3.2.1.1 Distinción 1 Diversidad

Esta distinción definió una mirada epistemológica por parte de los profesores en torno a los ejes de la diversidad y la temporalidad, es decir, se plantea una idea de diversidad que apunta más bien a una diferenciación de un estudiantado, que posee características específicas, que no necesariamente corresponden al imaginario que se tiene del estudiante universitario y, por lo tanto, se requiere mayor tiempo para provocar aprendizaje.

Esta representación del estudiante, desde su diferencia con aquello que sería o debería ser un estudiante universitario se evidencia a través del relato de sus carencias y de la necesidad de contar con múltiples procedimientos de trabajo y búsquedas metodológicas, un tanto infructuosas porque no logran el resultado esperado, observándose una disociación entre la tarea de enseñar del profesor y la tarea de aprender del estudiante.

No hay una reciprocidad en el proceso, quizás no pueda haberla mientras la representación del estudiante sea desde la diferencia con el ideal, porque ésta orienta la actuación del profesor (Paquay, 2005) y de este modo, van operando los enfoques sobre el proceso de enseñanza y el aprendizaje desarrollados en nuestra vida académica, los que son producto más bien de modelos personales que se generan a partir de alguna teoría implícita (Brockbank, 2002). De esta forma, el proceso de reconocimiento de la propia actuación como de la representación del otro, en tanto sujetos diversos, resultan fundamentales para cualquier acción de transformación pedagógica pues el profesor “debe tener una comprensión flexible y polifacética, que le permita poder impartir explicaciones alternativas de los mismos conceptos o principios” (115).

> *En el trabajo co-constructivo esta idea de estudiante va surgiendo a partir de interacciones que hacen referencia a experiencias vivenciadas en aula. Experiencias que fueron entretejiéndose una tras otra, a través de los mecanismos del lenguaje que van completando la*

115: Shulman, Lee, “Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma, en Revista de Currículum y formación del profesorado, Granada, 2005, p. 12

propia idea y la del otro como un acto de escritura y discurso compartido. No se trata aquí de expresiones permanentes sobre el estudiante, sino obedientes a un espacio y a una temporalidad y, se puede definir como el ***primer nudo*** *o tensión de la trayectoria de este diálogo compartido y co- constructivo pues el análisis se centra en que algo sucede con el estudiante que no aprende y no deja enseñar como se había planificado, es decir, ¿por qué el alumno no aprende siendo que se le enseña?*

La pregunta que se derivó y que abordó en diferentes sesiones del trabajo co-constructivo fue ¿cómo hacemos nuestras clases? Y bastaba que alguna profesora o profesor hiciera referencia a lo mucho que le costaba que le respondan, para gatillar un proceso de análisis, casi de uno en uno refiriendo experiencias de "dudosa reputación" respecto a los estudiantes. Es decir, se pasó desde la experiencia objetiva, esa que se relata más bien desde un afuera, a una subjetiva, donde el eje es fundamentalmente el estudiante. Se pierde la neutralidad del relato y se develan los sentimientos y las problematizaciones:

Se hace referencia a una representación del estudiante que tiene necesidad de muchos procedimientos, como lo indica la profesora ***"A mí como que me baja la angustia, como que siento que uno necesitaría como todo un día con ellos. Siento que los tiempos se reducen y es tanto. Encuentro que es difícil. Me falta tiempo. Es difícil que uno pueda cumplir eficiente y eficazmente con entregarle todos los medios para que sean capaces de investigar" (P.3 26/5- 23/06)*** Hay en ella una idea de fondo referida a la preocupación de tener tanto que hacer o decir a los estudiantes, lo que muestra una tensión en relación a un tiempo que se dispone y la percepción de las características de los estudiantes. También se plantea la entrega de conocimiento y, a la vez, una idea de afección de la profesora, pues no se es ajena o distante a lo que ocurre. Por otra parte, está la búsqueda de alternativas, asociada a la frustración, de la falta de tiempo, de respuesta y de motivación de los estudiantes. En este sentido, el planteamiento de Biddle, 2000, parece necesario de considerar pues hace referencia a que "el desafío consiste en buscar una forma de reconciliación de la pluralización y las diferencias sin ignorar o reprimir la diversidad del otro" (116),

116: Biddle, Bruce (et al), "La enseñanza y los profesores I", editorial Paidós, Barcelona, 2000, p. 126

cuestión no menor pues se trata finalmente de comprender, aceptar y considerar la diversidad como ineludible en cualquier aula.

> *Esta visión de los estudiantes como carenciados, que se hizo colectiva durante las primeras sesiones, pareciera que siempre surgió a partir de una experiencia no grata en el aula. Hay cierta frustración que se expresa abiertamente, derivando la crítica, en un comienzo, sólo al estudiante. En este sentido, la comprensión de las situaciones relatadas era parcial, lo que de alguna manera se fue modificando al ir integrando una reflexión más profunda. Esto constituyó un* ***segundo nudo*** *o tensión pues la incorporación de la reflexión, provocó ciertamente procesos de incertidumbre respecto a la propia actuación. Es así como se empieza a incorporar en el análisis al propio profesor, con sus propias dificultades y carencias. La pregunta que muestra esta tensión sería, ¿Será que el modo en que se trabaja no le facilita el aprendizaje al estudiante?*

No se evidencia en el discurso de los profesores una búsqueda metodológica a partir de sus propias convicciones epistemológicas. La decisión pareciera que fuese emergente desde el "habitus". Es decir, hay un motor de transformación, dado desde la emergencia de una situación pedagógica que se reflexiona. Reflexión en la acción y sobre la acción, sin embargo, ella se plantea desde lo instrumental, es decir desde lo que se hace, cómo se hace o se podría hacer, pero no desde el porqué se hace, no reconociendo la propia racionalidad pedagógica. Esto nos recuerda el planteamiento de Tardif (2004), donde saber algo o hacer algo de manera racional es ser capaz de responder a las preguntas: ¿por qué dice usted eso? Y ¿por qué hace usted eso? dando razones- motivos- justificaciones que puedan servir de validación del discurso o de la acción.

> *Esto produjo un quiebre respecto a lo que inicialmente se había planificado por parte de la investigadora pues no se había contemplado la necesidad de generar un espacio para el análisis de referentes teóricos, ya que se trataba de develar creencias en torno a su actuación pedagógica más que abordar derechamente*

perspectivas teóricas específicas. Esta situación se estableció a partir de la interacción, al hacer referencia, por parte de la investigadora, de manera casual, a un autor, a una estrategia o idea por parte de la investigadora, lo que derivó a la detención y análisis respecto a ello y posteriormente al acuerdo de abordar en las diversas sesiones, el significado pedagógico de algunos planteamientos fundamentalmente constructivistas.

A lo ya señalado, se expresa la orfandad del estudiante y ciertamente también del profesor tal como lo señala la profesora 4 ***"mis clases eran expositivas pero casi angustiosamente tratando de que aprendieran, de poder enseñar bien. Yo los miraba, yo los observaba y miraba tanta carencia en ellos. No eran conscientes de sus carencias, me producía angustia todo ello, buscaba vías, guías para que aprendieran" (P4, 21/04-19/05).*** *Esta percepción no inmoviliza, sino que se* agrega la idea de búsqueda y se insiste en una carencia de un otro que produce conflictos no sólo en torno a la enseñanza sino en un plano más bien afectivo, lo que lleva a preguntarse ¿Cuál es la representación que se tiene del alumno? ¿Desde dónde se construye esta representación? ¿Desde una experiencia in situ? ¿Desde las concepciones previas? ¿Desde una idea de universidad? ¿Desde una idea de profesor? Ciertamente, es posible aventurar algunas respuestas al analizar las diversas expresiones de los profesores.

El proceso de derivación del análisis, desde el estudiante al profesor, se produce de manera natural cuando se establecen preguntas o interacciones entre los profesores que llevan a nuevos focos de análisis. Por ejemplo la profesora 2 le solicita al profesor 5 como ve él que se guíe al alumno a través de procedimientos, o bien, surgen preguntas orientadas a cómo podríamos trabajar de manera distinta si sabemos que el estudiante es así, ¿qué debiésemos hacer? Parecen expresiones como, "son nuestros estudiantes", "¿qué necesitamos nosotros como profesores?, etc. Se va llegando a la idea de que si bien los estudiantes requieren herramientas pareciera que nosotros como profesores también.

Se va observando una conciencia del profesor respecto de su mirada del alumno y la profesora 1 nos da una pista de ello, ***"Siento que tengo tanto que decir, tantas cosas que hacer y estoy bastante centrada en mí y no centrada en el otro que tengo allá en el asiento" (P1, 28/06- 21/07).*** Vale preguntarse, ¿Qué sucede entonces cuando como profesor me sitúo desde un otro y desde allí movilizo mi acción pedagógica? Cuando en definitiva no sólo responsabilizo al estudiante de la nimiedad de una clase, sino a la propia acción. Es decir, ya no se trataría de una búsqueda metodológica a partir de la necesidad del otro, sino desde la propia necesidad, respecto de las necesidades del otro. Esto obliga a un proceso oculto y escaso como es el reconocerse como profesor y, a la vez situarse en una relación con el alumno de enseñanza para el aprendizaje. (Shulman, 2005) Esto indudablemente constituye un proceso de cambio en la visión y misión pedagógica y en la consideración de la diversidad de los estudiantes como una oportunidad.

Sin embargo, la diversidad se muestra como una dificultad para enseñar porque, si bien se visualiza en el aula como aquello que condiciona el enseñar y aprender de los estudiantes, se produce una disonancia respecto a su conceptualización epistemológica pues en los profesores, la diversidad aparece, más bien, como diferencia cuando se compara con una idea de alumno, que no necesariamente está presente en el aula. Es decir, los estudiantes aparecen diversos al compararlos con un imaginario de estudiante universitario, pero a la vez, se homogenizan frente sus carencias, como señala una profesora, ***"Yo pienso en los alumnos que uno describe, son todos de nivel rudimentario, que son pasivos, que les falta todo esto que se postula. Hasta el punto que no se trabaja porque no están acostumbrados"[1] (P6, 26/05-23/06).*** Quizás el cambio en la concepción de universidad, que va desde la consideración como espacio en el que converge la elite intelectual, a un espacio abierto, masificado, plantea la "llegada de grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos en cuanto a capacidad intelectual, preparación académica, motivación, expectativas, recursos económicos"(117), lo cual obliga a la propia universidad a replantear su estrategia formativa y, a la vez, tomar conciencia que la forma de aprender de cada uno como profesor, no tiene que ver con la forma de aprender de los estudiantes.

Este punto de la diversidad como oportunidad, no fue necesariamente profundizado, a pesar de lograr analizar el hecho educativo desde diversas perspectivas, y a la vez darse cuenta de las necesidades que como profesor tenemos, no sólo en

117: Zabalza, Miguel, "La enseñanza universitaria" editorial Narcea, Madrid, 2004, p.28

el plano metodológico sino también epistemológico. No hay certeza que se haya instalado la diversidad como oportunidad, quizás porque no se intencionó posteriormente una reflexión en esta dirección.

Sin embargo a la luz de las diferentes temáticas abordadas: el constructivismo, el pensamiento de buena calidad, la mediaciónde aprendizajes, el aprendizaje y la enseñanza estratégica, las herramientas creativas y críticas, entre otros; se produce, en distintos momentos, una "crisis pedagógica" que va mostrando reflexiones y conflictos cognitivos en relación al enseñar. Surgen expresiones como la siguiente: ¿cómo enseñar si los otros aprenden de manera distinta?, que van incorporando ya no sólo la referencia al estudiante sino también al enseñante. Esto resultó vital pues fue un paso necesario para replantear las propias convicciones. Aquello que en un momento se planteó de manera absoluta y parcial, ahora se expresa desde una visión más sistémica.

Al respecto la profesora 6 señala ***"Uno lo ve como nunca acabar, porque yo pienso en mí, como yo aprendo y tengo un universo de personas que aprenden a lo mejor distinto. Quizás no vamos a avanzar a todos los alumnos porque son formas distintas" (P6, 28/06-21/07)[1].***

(1. El contexto de esta afirmación es una reflexión grupal en torno a los aportes a la pedagogía del enfoque constructivista. De algún modo, ello provocó cierto agobio, no sólo en relación al alumno como aquí se refiere, sino también al descubrimiento de aquello que debiese ser y hacer un pedagogo desde la perspectiva analizada).

Se genera, en algunos profesores, un cuestionamiento interno referido a la enseñanza, ¿cómo enseño de un modo si se aprende de otro? "***Tú miras caras y piensas, en vez de enseñar parece que los confundo, en relación a como uno aprende, como uno enseña" (P4, 28/06- 21/07)*** Hay una problematización producida en el cuestionamiento de cómo enseñar si todos aprenden distinto y si, a su vez, la forma de aprender y de enseñar de cada profesor es distinta. De algún modo, se presenta la paradoja entre la unidad y la diversidad, es decir, ¿cómo se plantea una forma de enseñar, que en definitiva apunte también a la diversidad individual y cultural? Pero también en ello, se expresa por parte de los profesores una mirada asistencialista

hacia el estudiante, porque intenta proveer de elementos que permitan acceder a un conocimiento, y no enseñar desde la generación de reflexión propia en el otro, justamente, el estudiante.

Esta carencia de los estudiantes es la que produce la necesidad de búsqueda de alternativas y, a la vez, la frustración o desilusión ***"Uno de mis mayores problemas en el aula es ese, en realidad los alumnos son pasivos, pero a lo mejor no porque quieran, sino porque no tienen las herramientas" (P2, 26/05- 23/06)*** El sentido formativo de la universidad debiese centrarse en la "necesaria vinculación al crecimiento y mejora de las personas" (118), es decir, lograr a través de acciones deliberadas, influir en el proceso de construirse a sí mismos. Este nuevo escenario de la educación universitaria implica asumir "la posibilidad de establecer itinerarios formativos más acordes con las propias necesidades e intereses de los sujetos" (119). Se trata pues de comprometerse con el desarrollo de las posibilidades reales de los estudiantes, entendiendo la diversidad como valor y no como dificultad.

> *En uno de los diálogos entre los profesores, apareció la idea de hacer un decálogo respecto de aquello que no se transa en el aula, y que en definitiva, se constituye en principios o creencias que movilizan sus actuaciones en el aula. Esto ayudó a la toma de consciencia de lo que a cada uno le interesaba trabajar con sus estudiantes y que se refleja también, en las metodologías y en el tipo de interacciones que se establecen. Pero también, hacer este decálogo, mostró dificultades pues no había una experiencia de este tipo en los profesores, es decir, una experiencia de reflexión sobre lo que hacían y por qué lo hacían, sobre sus creencias y sus historias personales. No fue una tarea simple, porque adicionado a eso, vino la pregunta y el cuestionamiento inmediato entre ellos: ¿qué habían realizado para lograr coherencia con ese principio o creencia registrada?*

5.3.2.1.2. Distinción 2 Comprensión

Esta distinción hace referencia a la comprensión, como proceso vital en el acto de aprendizaje. Proceso que implica una vinculación del conocimiento y de la afectividad pues conlleva la idea del otro, el estudiante, que debe dar significado de acuerdo a su experiencia. Un entendimiento que proviene del establecer relaciones con aquellos eventos experienciales presentes en su entorno inmediato o en su historia.

118: Zabalza, Miguel, "La enseñanza universitaria" editorial Narcea, Madrid, 2004, p.40
119: Ibid p.60

Tal vinculación no puede estar ajena a la afectividad pues se trata de un proceso donde el profesor debiese engarzar el contenido disciplinar con el contenido vivencial para que el estudiante logre construir un sentido, un significado a discutir. Este acto de comprensión implica un profesor que piense en sus estudiantes cuando piense su clase, pero que piense desde sus posibilidades más que desde sus carencias. En este sentido Morin nos expresa que la " comprensión humana va más allá de la explicación, implica un proceso de empatía, de identificación y de proyección con otro sujeto"(120), a lo que Meirieu, podría agregar, que la enseñanza comienza justamente con una comprensión de profesor de " aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar" (Meirieu, 2007:9), y Shulman(2005) nos aporta que el profesor si quiere enseñar debe transformar las ideas que él comprende. Transformarlas a la comprensión del otro.

Las referencias de los profesores hacen pensar que este proceso no se da pues el alumno no logra comprender, cuestión que ciertamente se engarza con todo lo anteriormente señalado, es decir, no comprende pues es un estudiante con carencias, muy distinto al estudiante que se espera como ideal, pero también se liga a la falta de vinculación entre el enseñar y el aprender, entre el profesor y el estudiante y a las decisiones pedagógicas que se generan a partir de ello, las que provocan procesos de búsqueda aislados del estudiante o centrados en aquello que no posee.

> *A partir del relato de las mejores y peores clases, así como del análisis de aquello que se quería modificar, se expresa la comprensión como tema, pero básicamente la comprensión del profesor, no la del estudiante. A partir de ello se recogen situaciones anecdóticas que dan cuenta de lo que ocurre cuando el profesor no maneja con propiedad un contenido y/ o una estrategia y debe enseñarla: clases muy expositivas, muy apegadas a un power point y sin lugar a preguntas.*

A pesar de toda la preparación relatada de las clases, éstas chocan con el estudiante. No se vincula la transformación educativa diseñada, con el estudiante. El estudiante no comprende, no participa, no integra, no reflexiona. El profesor tiene conciencia de ello pero no ajusta la clase, sólo constata la actuación del estudiante ***"En cada sesión yo miraba más caras de desconcierto por parte de los alumnos y yo pensaba que aclaraba más y fue desconcertante para ellos porque no estaban***

120: Morin, Edgar, "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" en Publicación de la Unesco, Paris, 1999, p.5

acostumbrados" (P4, 28/06-21/07). Una enseñanza hacia la comprensión supone activar procesos cognitivos que permitan aprehender un significado, situar en diversos escenarios el conocimiento, establecer relaciones vinculantes, mediar el aprendizaje y reconocer el contexto de los estudiantes para establecer claramente las estrategias y el diálogo necesario para que ese otro comprenda.

Frente a la carencia de ese otro hay una visión asistencialista que se plantea desde la necesidad de entregar muchos conocimientos a los estudiantes, quizás como medio para mitigar la falta de comprensión, o bien, por una concepción de la comprensión como etapa posterior al conocimiento más declarativo. Junto a ello, no se provee de herramientas que faciliten la comprensión porque no hay confianza en las habilidades de los estudiantes. Se restringen los escenarios educativos porque las alternativas diseñadas se tornan instruccionales y no reflexivas y/o dialógicas. No obstante, de acuerdo a Freire, en este encuentro pedagógico con los otros, "no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más" (121). Este es un **tercer nudo** o tensión en el trabajo co- constructivo pues si bien se establece la necesidad de comprensión del estudiante, ésta no se conjuga claramente con la necesidad de comprensión del profesor, lo cual aparece relevante para cualquier acto de transformación. Es decir, si bien el estudiante requiere comprensión, también el profesor, pues requiere comprender no sólo sus propios contenidos, sino la forma, el modo de propiciar comprensión, y esto, no está desvinculado ya que en la medida que se logre, el profesor puede analizar, criticar, ejemplificar, realizar analogías y "jugar con el propio conocimiento" para hacerlo comprensible a ese otro.

No se produce diálogo con el estudiante, quizás porque no hubo un diálogo previo con él, antes de la clase, en el momento de la planificación, al respecto Meirieu nos señala "no hace falta preguntarse qué diremos a los alumnos, sino que les haremos hacer para que aprendan" (122), qué diálogo tendremos que procurar. Diálogo ciertamente imaginario, pero vital para definir la propia actuación pedagógica respecto del estudiante. Pero no se piensa desde él, sino que se impone un contenido construido, cierto, que el alumno debe asumir. Nada más distante a la idea de educación de Freire y nada más cercano al relato del oprimido. Hay que proveerlo porque no tiene los elementos, lo que genera una cultura pedagógica de la falta o de la ausencia. Se olvida el optimismo pedagógico de Feuerstein y se deja a la deriva la generación de sentimientos de competencia en el alumno. La clase no trasciende, se queda en un aquí y un ahora que no posibilita comprensión. El significado de la acción educativa no convence, no hay reciprocidad.

Se establece una mirada profesional del estudiante parcial, restrictiva y

121: Freire, Paulo, "Pedagogía del Oprimido", editorial Siglo XXI, Buenos Aires 2008, p. 102

122: Meirieu, Philippe, "Frankenstein educador", editorial Laertes, Barcelona, 1998, p. 46

desesperanzadora donde el análisis se centra más bien en la constante aparición del estudiante que no se tiene, aquel que se reconoce claramente en la historia personal del profesor y que por razones sociales culturales políticas y económicas no se tiene en el aula universitaria. Desde esta perspectiva se establece una comparación con la propia concepción de lo que debiese ser un estudiante universitario, lo que de alguna manera reafirma esta idea de mayor tiempo frente a la carencia y no mayor comprensión y/o reflexión. También puede estar dado por la convivencia paradigmática entre un discurso y una práctica que de algún modo no refleja la profunda ruptura que conlleva la diferencia entre una forma de pensar, una forma de decir y una forma de actuar. Esto indudablemente fue un nudo o tensión, pues establece una línea de incoherencia oculta cuando se exime de la acción de reflexión.

La pregunta que surge es ¿Cómo se enseña comprensión?, en este sentido lo expresado por la profesora 2 ***"Me he visto, porque miro al grupo y digo, esto me encanta pero es tan mío, que no sé si ellos lograrán entenderlo como yo se los estoy transmitiendo" (P2, 28/06-21/07)***, evidencia una comprensión privativa del profesor, pero esta comprensión, ¿No se trata siempre de una relación, de un encuentro con el otro? O como señala Morin (2001), la "comprensión se ve facilitada por el bien pensar y la introspección" (123). En esta profesora hay una idea de dominio sobre un tema que puede no alcanzar a comprender el estudiante, pero a la vez, se da cuenta que la problemática puede estar dada por la forma de enseñar, aunque se usa transmitir, cuestión muy enraizada en el discurso. En este caso, entonces, se abre a la posibilidad de la autoevaluación.

Por otra parte el profesor 5 establece una nueva idea de análisis al señalar: ***"Yo decía no es posible que estos sujetos lean y no sean capaces de achuntarle a una...claro, si el sujeto viene de tantas horas, es difícil que me sigan" (P5, 28/06-21/07)***, se reconoce la dificultad comprensiva por parte del estudiante, y a la vez, se contextualiza, lo que sitúa la problemática de manera distinta. Se reconocen variables que pueden incidir en la comprensión y que son de carácter organizacional y también de orden personal. El punto aquí es si el profesor deriva su enseñanza hacia justamente el "aprendizaje en contexto o situacional", es decir si hay un reconocimiento no tan sólo del estudiante sino desde todas aquellas variables contextuales que pueden afectar un aprendizaje y si además se le enseña a actuar en situación: ***"En algún momento pensamos que la cercanía de las pedagogías con las prácticas iba a ser muy sustancial, que las prácticas iban a proveer de todo lo que se analizara, a las pedagogías. Tengo la impresión que eso no se ha realizado porque los alumnos todavía no hacen la conexión. Entonces de pronto termina la clase y***

123: Morin, Edgar, "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro" en Publicación de la Unesco, Paris, 1999, p.5

no hacen un proceso como de integración a pesar de lo que señalan...creo que esa conexión, la integración, los alumnos no la producen" (P5, 21/04-19/05).

La pregunta que se deriva está referida a si ¿Es posible pedir una conexión teórica práctica en los estudiantes, si los profesores no la enseñan?, o bien, ¿en qué perspectiva se está al querer esta conexión?, se exige pero no es enseñable**.** Aunque quizás la pregunta, en palabras de Meirieu debiese ser ¿es posible un saber desligado de la cultura?, es decir, ¿es posible enseñar sin conexiones con las referencias del mundo? ***"Nunca los alumnos logran entender y hacer conciencia de cual es la mecánica para aprender, siempre me da la impresión que estoy partiendo de cero" (P5, 28/07- 25/08).*** Este partir de cero vuelve a referir la necesidad de reiteración de ciertos procesos con los estudiantes porque ellos no logran, es decir, los estudiantes no realizan procesos de integración, a pesar de las ejemplificaciones dadas.

> *La interacción del profesor 5 provocó, en este punto, cierta polémica pues fue refrendado por la profesora 4 en cuanto a la visión negativa que denotaba su intervención. Se le señala específicamente que "en varias ocasiones planteas un tono negativo o pesimista", "yo te he escuchado y comparto que es tremendamente cansador, pero me suena como muy feliz o reconfortado cuando hay ciertos logros", "yo creo que hay veces que ser sólo racional tampoco aporta a la totalidad porque no somos sólo razón", "yo creo que también hay que tomar en cuenta la parte emocional que está entrando en juego tanto en los alumnos como el profesor". Esto generó respuesta por parte del profesor 5, donde refiere, entre otros, que "la idea la tengo clara o si no, no intentaría buscar como busco", "a mi me resulta muy fácil estimar a los alumnos," "de manera consciente yo me considero muy positivo o si no, no planificaría las clases animoso, pero en algún momento de estas experimentaciones se me han producido algunos elementos que no posibilitan un resultado adecuado y que no logro identificar claramente". Este tipo de diálogo ciertamente conlleva discusión, negociación y argumentación necesaria para provocar el hecho reflexivo.*

Finalmente, ¿Qué significa enseñar a comprender? ¿Significa vincularse? ¿Significa pensar desde el otro para establecer un vínculo afectivo facilitador de comprensión? Se menciona que en los estudiantes hay falta de interiorización e integración de los elementos que se trabajan, sobre todo cuando dicen relación con una práctica. ***"Entonces, de pronto termina la clase y no hacen un proceso como de integración a pesar de lo que señalan, de los ejemplos prácticos, de la solicitud que se hace a los estudiantes: aprovéchenme. Creo que esa conexión, la integración, los alumnos no la producen. Literalmente no existe eso (P5, 21/04/06-19/05/06)*** Esto se explicaría por un modo de relación pedagógica que exige un proceso que no necesariamente se tiene incorporado en la actuación pedagógica, como es esta vinculación teórica- práctica, entonces cuando la profesora 4 señala ***"Les dí todas las explicaciones.....lo revisamos 5 veces, costó, pero sabes, no lo tenían interiorizado, algo que parece tan obvio, ellos no lo tienen integrado" (P4, 26/05- 23/06)*** *muestra* un proceso que no es necesariamente inmediato o fácil, sino que depende también de una dinámica de clase que posibilite un proceso de transformación. Al parecer no se necesitarían explicaciones sino diálogos.

Esto supone aspectos tales como: conciencia de un proceso que se hace, revisión, indagación teórica, traducción de teoría a práctica y práctica a teoría. Una evidencia de este proceso, está dado cuando se da un sentido pedagógico a una teoría y a la vez se experimenta en el aula, revisando posteriormente el proceso seguido. Sólo en el diálogo y la negociación se produce la comprensión. En este sentido "la transformación a la comprensión del otro, en palabras de Meirieu, constituye la esencia del acto de razonar pedagógicamente" (124), donde la vinculación afectiva y la capacidad de situarse desde el otro para visualizar, comprender y atender a sus dificultades respecto de una materia en particular y lograr el paso de una comprensión superficial a una profunda, se hace una cuestión vital. El estudiante, a través de un diálogo reflexivo, en palabras de Broockbank (2002), comienza "la andadura hacia una capacidad de acción, una mayor autonomía e independencia, en vez de permanecer dependientes y pasivos (125).

Esta categoría apareció como elemento de base de las diferentes intervenciones respecto de los estudiantes. En este punto en particular, la participación del profesor 5 apela fundamentalmente a un análisis contextual del alumno derivando la reflexión hacia aquello que la afecta, como la organización curricular o las decisiones metodológicas del profesor. Por otra parte, el profesor 2

124: Meirieu, Philippe, "Frankenstein educador", editorial Laertes, Barcelona, 1998, p. 19
125: Brockbank, Anne (et al), "Aprendizaje reflexivo en la educación superior", editorial Morata, Madrid, 2002, p.70

apunta a una idea de transferencia de la comprensión, cuestión que la desalienta pues no se logra contestar a la pregunta ¿cómo hacerlo? El profesor 4 alude a una falta de ejercicio por parte de los estudiantes: ellos no comprenden lo obvio porque al parecer no están acostumbrados, pero cuesta establecer que en ello hay también una responsabilidad pedagógica de parte del profesor.

5.3.2.1.3 Distinción 3 Silencio

Esta distinción se centra en la falta de diálogo entre estudiantes y entre el profesor y el estudiante. La pregunta generadora de esta distinción es ¿Qué ocurre que los estudiantes no hablan? El problema de acuerdo a los profesores parece centrarse en el silencio de los estudiantes, sin embargo, ¿El profesor puede ejercer diálogo con sus estudiantes cuando a la vez los percibe carenciados? ¿Qué tipo de relación se establece allí? ¿La del experto con el aprendiz?, ¿La del que tiene el conocimiento con el que no lo tiene? Desde esa perspectiva ¿es posible el diálogo? El profesor 5 nos da una visión complementaria, donde se expresa una idea de cierta negación del diálogo por parte del profesor ***"Yo creo que los alumnos con propiedad nos escuchan, pero nosotros les preguntamos muy poco la impresión que tiene el alumno de uno, y a veces es horroroso, puede ser muy complicado qué te digan" (P5, 21/04-19/05)*** La relación con el estudiante se evidencia desde un discurso académico interactuado, o bien estableciendo una interrelación entre los estudiantes, no obstante el papel del profesor seguiría siendo el mismo. No se produce una relación dialógica, pero sí se plantea en el discurso pedagógico, es decir, se enseña desde el punto de vista teórico la necesidad de ello, pero no hay una vivencia en el plano estudiante-profesor. Cuestión ciertamente paradojal y que se constituyó en un **cuarto nudo** o tensión, hay una expresión de diálogo pero no una acción dialogizadora o diálogo reflexivo. ¿Por qué la práctica pedagógica no es dialógica reflexiva si se reconoce verbalmente la importancia de ella?

En los diálogos realizados, se expresó con mucha claridad la complicación interna que se producía cuando se establecen preguntas, por parte del profesor, para interactuar y los alumnos no hablan. Se genera un silencio profundo que remite nuevamente a la exposición. No obstante, en otros diálogos se expresó

la experimentación realizada por parte de algunos profesores, donde los relatos de su experiencia o ideas personales generaron participación de los estudiantes.

Asociado al silencio, vuelve la desilusión y la frustración como elemento permanente ***"El otro día salí mal de una clase y dije "puchas" la clase mala que hice, después de que terminé me autoevalué y digo que mala la clase porque se sientan como callados. Dije adiós y la sonrisa, pero yo no quedé conforme" (P1, 28/6-21/07)*** Se relata incomodidad frente a decisiones metodológicas realizadas, lo que concuerda con la idea ya señalada de una falta de consideración en estas decisiones del componente profesor y estudiante, en una relación de reciprocidad.
Por otra parte, las exigencias de racionalidad que impone la propia clase planificada no se pueden asumir de la mejor forma pues no es concordante con las propias construcciones, es decir, no hay una concordancia entre estilos y convicciones personales con el tipo de clase escogida ***"Tratamos de buscar tantas cosas de cómo poder hacerlo mejor pero quedamos frustradas, nos reunimos harto, buscamos, nos dedicamos, nos motivamos por lo nuevo, pero vemos falta de motivación de los alumnos, no hay reciprocidad con la motivación del profesor" (P1, 21/04-19/05)*** La incorporación de nuevas perspectivas, aparece como un elemento constante, pero se enfrenta a la dificultad temporal, fundamentalmente por la percepción del alumno que se tiene. En este escenario el diálogo reflexivo posibilitaría un cambio conceptual a partir de la toma de conciencia, junto a otros, del propio conocimiento, para luego realizar una comparación con el conocimiento científico (Pozo, 1996). Se trata de un proceso de re-estructuración de aquello que se ha almacenado a través de la experiencia y que se refleja en la actuación pedagógica de manera implícita.

Retomemos la pregunta, ¿Porqué los alumnos están silenciosos? ¿Por qué no preguntan? ***"Me cuesta mucho que me respondan" (P3, 21/04-19/05)*** La pregunta parece ser un eje importante en el proceso de aprendizaje, pero también la pregunta denota un tipo de alumno y un tipo de profesor. En este caso el profesor 5 abre sus preguntas a posibilidades de respuestas ***"cuando hay una pregunta y entro a ver cuál es la respuesta correcta, que se esperaría como respuesta correcta, tengo que anticiparme como profesor...porque puedo permitir cualquier tipo de planteamiento....no debería haber una respuesta única, a lo mejor...un profesor desde un modelo constructivista, debería saber o manejar una forma de trabajo donde le enseñe procedimientos variados" (P5, 28/07/06- 25/08/06),*** *cuestión*

no menor, pues otorga a través de la pregunta la posibilidad de reflexionar sobre la diversidad de respuestas.

Un alumno que se hace preguntas o hace preguntas sobre los contenidos, evidencia un proceso de reflexión y comprensión, a diferencia de aquel que no pregunta o no se pregunta. Por otra parte, un profesor que establece preguntas a objeto de producir procesos de reflexión genera una dinámica de clases donde el contenido ya no se torna verdad y abre un espacio a la incertidumbre necesaria para la construcción de conocimiento ***"Yo me pregunto ¿por qué los alumnos no te cuestionan si puede que haya metido la pata, o me he equivocado? He aprendido que cuando yo digo qué opinan y hay un silencio eterno, ahí me quedo hasta que una diga algo". (P3, 21/4-19/5)[2]***

(2 La profesora evidencia a lo largo del trabajo co- constructivo el relato de decisiones pedagógicas que posibiliten un mayor logro de aprendizaje de sus estudiantes, en el entendido que él requiere más tiempo y procedimientos para aprender.
Por otra parte, evidencia conflictos cognitivos en relación a la vinculación de los aspectos trabajados en el trabajo co- constructivo y la propia práctica. A través de su participación fue posible generar discusión en torno a la efectividad de ciertas herramientas pedagógicas que pueden obligar a una forma de proceder distinta a la habitual, por parte del profesor y sobre la cual no necesariamente se había reflexionado previamente.)

Esta interrogante que se plantea el profesor supone una acción del estudiante. Acción ligada a un contexto y a habilidades tanto del estudiante como del profesor. Preguntar y contestar se trata de acciones naturales en un proceso relacional profesor/ alumno, pero que obedece, fundamentalmente a un tipo de alumno y a un tipo de clase. ***"A los alumnos les encanta que uno les diga un punto de vista o como va relacionando una cosa con otra y de verdad que ellos establecen otras relaciones" (P2, 28/07-25/08)***

Cuando el profesor deja de ser neutral y asume una condición formadora, dialógica, ciudadana, se descubre ante el estudiante y establece un plano relacional que va más allá de lo académico, se trata de un plano de reflexión compartida. Se va entendiendo que el "diálogo es una exigencia existencial" (126) y que en definitiva "nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo" (127). A partir del diálogo reflexivo desarrollado, es posible un cambio conceptual que conlleva la toma de conciencia del propio conocimiento, estableciendo una comparación con el conocimiento científico (Pozo, 1996). Se trata de un proceso de re-estructuración de aquello que se ha almacenado a través de la experiencia y que se refleja en la actuación pedagógica de manera implícita a través de la conciencia. Pero para este diálogo reflexivo es imprescindible que exista

126: Freire, Paulo, "Pedagogía del Oprimido", editorial Siglo XXI, Buenos Aires 2008, p. 99

127: Ibid p. 85

una vinculación afectiva. La comprensión entonces es vinculación , comunicación, experiencia, cultura, reflexión y afecto.

> *Respecto al silencio, las interacciones planteadas durante el trabajo co constructivo, van develando, por un lado, una conciencia por parte de los profesores respecto de las posibles causas de este silencio, las que no necesariamente derivan en la responsabilidad o características del estudiante, y por otro, el descubrimiento de acciones pedagógicas que de algún modo incentivan o inhiben la interacción en el aula. Esto aparece más fuertemente, una vez que se relata la práctica pedagógica y se establecen relaciones con los referentes teóricos.*

Categoría 2
5.3.2.2. Enseñar para que se aprenda

Esta categoría refiere la representación metodológica del profesor, la que implica tomar consciencia, no sólo de lo que se hace, sino de por qué se hace. Y este por qué no sólo tiene que ver con el . En este sentido, el referente inmediato de una actuación pedagógica pareciera que estuviese anclado en un proceso más profundo como es el de reconocerse desde los fundamentos o argumentos explicables o inexplicables, que parecen sólo surgir en el encuentro de la exigencia que se produce al exponer la opción metodológica a otros. Este proceso se constituyó en un quinto nudo o tensión pues se tuvo que vencer la propia resistencia a la reflexión sobre sí mismo. Ahí recién se conceptualiza de manera racional, un proceso de reconocimiento. Racional porque se enfrenta a la necesidad de un respaldo más allá de la situación emergente que lo produce y obliga a revisar si se tiene ese respaldo, si hay coherencia de lo que se dice y lo que se hace, develando creencias, prejuicios, convicciones.

> *Al dialogar respecto del papel del profesor, desde una perspectiva cognitiva, apareció la necesidad de generar en el aula, la expresión del estudiante por sobre la del profesor. Esto conllevó varias dificultades que se tradujeron a través de las siguientes preguntas ¿Qué tipo de clase se debiese hacer? ¿Por qué se necesita que el*

estudiante se exprese más? ¿Qué pasa con los contenidos que se deben trabajar? ¿Significa que mientras los estudiantes interactúan el profesor no hace nada? Frente a ello, la mayor preocupación se derivó del hecho de que los estudiantes no se expresaban naturalmente y por tanto la opción pudiese ser el diálogo entre ellos. Pero en ese contexto ¿cuál es el papel del profesor?, algunos señalaron participar como uno más, pero para otros resultaba complejo sea por las características de los alumnos o sea por el cambio de rol como profesor.

El proceso de registro, frente a tares grupales, se instala en la discusión como mecanismo de trabajo frecuente tanto para los estudiantes como para los profesores. El profesor registra los modos de procesar la tarea por parte del estudiante y el estudiante registra un proceso seguido y no sólo un producto o respuesta final. Esto implica procesos de negociación posterior. Este término también generó un proceso importante, pues nos situó en un escenario distinto como profesores. La negociación implica argumentos, análisis que habitualmente no se expresan al estudiante, o lo más relevante, no se cuenta con ellos de manera inmediata pues el tipo de clase realizada no lo exige.

Esta categoría contempló dos distinciones:

5.3.2.2.1 Distinción 1 Darse cuenta con otros

Esta distinción da cuenta del proceso metacognitivo del profesor respecto a su propia actuación, en un contexto de diálogo entre pares. El proceso de transformación metodológica a partir del trabajo co-constructivo integra varios aspectos tales como, consciencia del proceso que se hace, revisión de la propia actuación pedagógica, indagación teórica, traducción de teoría a la práctica y de la práctica a la teoría en un contexto de diálogo compartido. Una evidencia de este proceso, se establece cuando se da sentido pedagógico a planteamientos teóricos y luego se experimenta en el aula, revisando posteriormente el proceso seguido y viceversa. Sólo a través

del diálogo y la negociación se produce esta traducción, de la acción y la teoría, generando además un contexto de necesidad, sea de aplicar y /o fundamentar la acción realizada de manera comprensible y reflexiva.

> *Durante el trabajo co- constructivo hubo muchas instancias relativas a la toma de conciencia. Darse cuenta de aspectos muy profundos o cotidianos que pudiesen afectar la actuación pedagógica. En la interacción se relataron anécdotas y sesiones de clases no siempre fructíferas, que gatillaron procesos altamente reflexivos, pero siempre en un marco de trabajo no exento de humor sobre sí mismo. Si caracterizamos el trabajo co- constructivo realizado, es posible señalar que el planteamiento de interrogantes, conflictos cognitivos, certezas a discutir y muchas incertidumbres fueron una constante.*
>
> *Se va develando un análisis distinto del proceso pedagógico. Ya no se trata sólo de los estudiantes, sino que hay otras variables relativas al profesor, y al contexto. Si bien la crítica al estudiante se mantiene, también se es capaz de un análisis mucho más profundo y relativo a la propia acción. El discurso también va cambiando en los profesores en estudio. Se introducen conceptos que dan cuenta del trabajo realizado. Se utiliza un lenguaje fundamentado de su acción.*
>
> *Quizás contribuyó a ello, el que el profesor pasó en el trabajo co-constructivo, de un papel de experto a un papel de aprendiz, esto es altamente significativo pues, de este modo, logra comprender que hay situaciones de su enseñanza que debe modificar y que el aprendizaje del estudiante tiene que ver, también, con su estrategia de enseñanza. Se genera una autocrítica que moviliza a los profesores en estudio.*

El relatar a los otros genera a la vez una comunicación consigo mismo donde la

interacción se torna provocadora de reflexión compartida y de darse cuenta de la actuación realizada o por realizar ***"O sea… Mientras menos indicaciones se les den ¿será mejor? Yo estoy pensando que en el trabajo de taller había descubierto la "papa", que se los daba bien: Hagan esto, hagan esto, socialicen, les decía, porque con eso les ordenaba las ideas, la cabeza...pero, me doy cuenta que yo igual estoy centrada en los contenidos" (P1, 28/06/06- 21/07/06).*** Se plantea la búsqueda de alternativas de manera constante. Una búsqueda que parte de la propia necesidad como enseñante y no necesariamente de la consideración de otro u otros como aprendices. ***"Siempre se busca cómo hacer la parte práctica" (P1, 21/04/06-19/05/06)*** Esto pareciera que obedece a la representación que se tiene del estudiante, al deseo de mejorar la práctica docente y a evitar situaciones de frustración: ***"Si yo guiara con procedimientos, si yo lo aprendiera pareciera que me ordenara porque yo lo leo, lo veo a nivel de experta" (P2, 26/05/06-23/06/06)***[3] .

(3 La profesora 2 plantea fuertemente la idea de estructura es decir de la necesidad de contar con procedimientos específicos que pudieran dar cuerpo a una clase. Hay una preparación exhaustiva de las clases, no obstante, se evidencia una inseguridad frente situaciones emergentes en el aula, de orden temporal principalmente, lo que no le permite replantearse en el minuto de la acción pedagógica).

> *Este proceso de hacer más consciente aquello que se hace y por qué se hace, se vio facilitado por la dinámica que se adoptó en el trabajo co- constructivo dado que se comenzó de manera voluntaria, a realizar aplicaciones en aula de estrategias abordadas en la discusión y que emergieron ya sea del análisis de los referentes teóricos, o bien, desde la experiencia de los propios profesores. Esto llevó a una etapa posterior, de discusión compartida de la "experimentación en aula".*

No obstante la búsqueda de alternativas se acompaña de un sentimiento de desilusión o frustración referida a la puesta en práctica de aquello encontrado. No es suficiente buscar alternativas pues la situación pedagógica no se *transforma* ***"En la mañana yo tuve clases y salí súper desilusionado, casi el concepto frustrado, había planificado y comenzaban unas exposiciones basadas en algunos textos...y me fue presentadas las actividades tal como estaban en el libro, con la misma nomenclatura argentina…Yo decía si evalúo la exposición tendría que ponerles un 2...pero alguna idea parecía interesante, como él me plantea el cómo, él***

plantea la sugerencia, podría hacer tal cosa...y entonces yo empecé a jugar como yo lo entendía, moviéndome de aquí para allá, gesticulando, ejemplificando.... Pero una alumna me dijo es que usted ocupa palabras que no le entendemos y como parece que son palabras que usted ocupa a cada rato, ni siquiera duda... por tanto descubrí que yo no había familiarizado, entre comillas, el lenguaje" (P5, 28/06/06- 21/07/06) Se requiere la reflexión en la acción que deriva en una serie de actos no planificados pero que a la vez se constituyen en nuevas posibilidades de acción para otros eventos. Es decir surge lo emergente, surge el "habitus" y también deberá surgir a posteriori la reflexión de por qué se hizo aquello que se hizo.

Se reitera la necesidad de mayor tiempo para implementar todos los procedimientos que se conocen, o se están conociendo y que se visualizan como vitales: ***"Yo creo que partiría por Ausbel, es más ordenado, pero también pienso que tendría que tomar mucho tiempo, lo que significa hacer un taller con todos los procedimientos" (P2, 26/05/06-23/06/06)[4].***

(4 Hubo incorporación de referentes teóricos específicos trabajados no tan sólo desde un punto de vista teórico sino desde su "traducción en el aula")

El estudiante pareciera ser el catalizador de la búsqueda de alternativas, la generación de sentimientos, y la carencia de tiempo. Vale preguntarse ¿Desde dónde surge un proceso de búsqueda? ¿Cuál es su fundamento?

> *Respecto a esto se dio la paradoja siguiente: al conocer en profundidad referentes teóricos se abrió la posibilidad de una gama de acciones posibles, sin embargo esto que es vital y necesario en el aula se tornó complejo pues significó para los profesores problemas derivados de su aprehensión respecto al tiempo en el sentido de requerir más de lo previsto por el sólo hecho de incorporar nuevas metodologías y también de su posible modificación e implicancias en relación a su rol en esta nueva actuación pedagógica.*

Cuando se opta por una modificación, la convicción del profesor frente a los propios procesos de cambio que plantea en el aula, genera un espacio relacional distinto, que puede traducirse en los estudiantes como comprensión y compromiso porque se involucra en esa transformación, a un docente no sólo desde un plano teórico sino afectivo. ***"Ahora a nosotros nos ha resultado muy conveniente cuando***

después de un trabajo de taller, les verbalizo todo lo que observé. Uno sabe que cuando hace un taller llega el momento de la negociación desde la afectividad, de cómo estamos, un periodo de ajuste. Por lo tanto sería inusual revisar un taller en 15 minutos. Lo otro es que en el taller hay un trabajo de producción y procedimientos porque regularmente el taller surge para resolver un problema". (P5, 21/04/06-19/05/06). El profesor deja de ser neutral, está comprometido desde su propia decisión.

Se establecen procesos de negociación en vez de imposición. Se escucha al estudiante y se observa la propia actuación desde un punto de vista analítico e integrador, reconociendo la dificultad de cambiar la actuación pedagógica, aquella que va desde la exposición a la mediación de aprendizajes ***"Cuando uno está acostumbrado a lo expositivo, quedarse callado en una clase es complicado. Es ver al profesor no haciendo nada. Creo que aquí habría que usar un sistema de registro, registrar preguntas, dudas, cómo manejan el lenguaje técnico. Creo que es importante consignarlo. Algunos grupos se detienen en cosas intrascendentes, que no son relevantes…no han clarificado los objetivos." (P5, 21/04/06-19/05/06)***

Por otra parte, el profesor 5 se plantea que no se puede determinar lo que van a aprender los estudiantes ni cuando lo van a realizar, lo que revela ciertamente, por un lado, la imposibilidad del aprendizaje impuesto, por otro, las creencias que subyacen la actuación y por último, la visión del profesor como gestor de aprendizajes ***"con el tiempo descubrí que en realidad yo no podía determinar lo que definitivamente ellos iban a aprender. En una planificación, necesariamente uno planifica de acuerdo a lo que creo que ellos tienen que aprender y de acuerdo a eso enseño" (P5, 28/06/06- 21/07/06).*** Surge la idea de la conciencia respecto de sí, de la materia y de los objetivos que se pretenden alcanzar, como también de los posibles procedimientos que el estudiante debe conocer y que como profesor se deben enseñar ***"Quizás la sugerencia puede estar dada por el hecho que para la materia y para la conciencia que yo tengo como profesor, para los objetivos que quiero lograr, hay ciertos procedimientos que ojala pudiese explicar al alumno" (P5, 28/06/06- 21/07/06)***[5]

(5 *Aquí se da cuenta de un profesor que plantea un nivel de reflexión muy fuerte no sólo respecto de su acción sino en los fundamentos de su acción. Este profesor ayuda consciente o inconscientemente a una labor mediadora y reflexiva dentro del grupo co- constructivo.)*

Hay un proceso de autocrítica que reconoce una falta de manejo o profundización. ***Yo creo que a veces se me va la clase por falta de manejo. (P2, 28/06/06- 21/07/06).*** Se hace referencia a una estructura de clase que se reconoce y, a la vez, le genera

cierta incomodidad o falta de manejo en el desarrollo de ella. ***"Dejemos al alumno el ejercicio de hacer preguntas...yo cometí el error que no me detuve a decirles nada acerca de procedimientos y quedó como que había que seguir...quedé satisfecha de haberme atrevido...me alcanzó para hacer un cierre, pero no hice un gran cierre por los procedimientos, hacerlos reparar en otras cosas, no me detuve suficiente, lo mencioné solamente". (P1, 28/07/06- 25/08/06)***

Hay una percepción de cambio en la actuación pedagógica movilizado por el relato de la experiencia argumentada y por la puesta en práctica de elementos abordados en el trabajo co- constructivo. La narración, entendida como un proceso de comunicación argumentada es, a la vez, motor de un proceso reflexivo de su propio hacer. Se relatan los inconvenientes, las problemáticas y la reflexión sobre el hecho vivenciado. ***"Yo hago una clase expositiva, matizada por algunas preguntas que yo quisiera que fueran reflexivas. Tengo un desarrollo y un cierre...a veces no alcanzo a hacer el cierre... Hago talleres, lecturas, a veces en las clases intento retomar y ahí me doy cuenta que no han leído lo que tenía planificado". (P1, 28/06/06- 21/07/06).*** Se reconoce, desde el discurso que los procedimientos de trabajo no serían los más adecuados quizás por la falta de consideración de las variables del estudiante o por una falta de afianzamiento del propio profesor.

> *La narrativa de los profesores va quebrando las ideas absolutas, va mostrando las incoherencias y las necesidades propias del trabajo pedagógico. Reírse de sí mismo fue el ejercicio más profundo para el cambio. Darse cuenta en el acto, a través de los otros, de la propia genialidad o torpeza, sin duda propició procesos de transformación.*

También hay una idea de cambio respecto a lo que se hacía antes y lo que se hace ahora, ***"Yo tengo claro que tengo que modelar pero a lo mejor no sabía cómo hacerlo...en el fondo tengo que hacerle ver al alumno que es súper importante eso" (P1, 28/06/06- 21/07/06)*** no obstante y a pesar de los cambios, hay un reconocimiento paradigmático que tiene que ver con la discrepancia entre una forma de hacer la clase y una forma de pensarla.

Hay cierta dualidad en los juicios, por un lado se enjuicia severamente al estudiante, pero a la vez, se plantea una reflexión que de algún modo justifica al estudiante.

"Siento que no lo abordé con propiedad...otra cosa....yo solía decir tienen que hacer esto y esto otro y ahora lo estoy haciendo yo, yo les digo registren qué están viendo, qué les llama la atención...les doy distintas cosas para que ellos anoten y se den cuenta, no sólo de la teoría...iban diciendo y siento que me resultó súper bien" (P1, 28/07/06- 25/08/06) Ya no se deriva toda la responsabilidad en él, sino pareciera que también tiene que ver con el profesor ***"Me dí cuenta de que en las preguntas de prueba como que me encasillo en dos clasificaciones, no hago mucho análisis, mucha reflexión" (P6, 28/07/06- 25/08/06)[2]*** se necesita mayor indagación de las temáticas que se abordan, a veces como profesor los confundo.

Se plantea una reflexión crítica del hacer. El hacer se convierte en quehacer. Hay una reflexión sobre la acción. ***"He llegado a la convicción que es muy difícil que el sujeto en una clase me diga o explicite lo que aprendió en esa clase...quizás lo que logra es organizar alguna información, archivarla, tenerla ahí..... la respuesta lógica a la pregunta aprendieron?, entendieron? Es que me dijeran, espérate el próximo martes te digo, déjame dar vueltas, porque ahora que termina la clase lo que tienen en cierto modo es una cantidad de información que ha sido transmitida, alguna con mucha significancia, entonces quizás mi ejercicio sea enseñarles ciertos procedimientos de qué hacer con la información que escuchó, cómo relacionarla con otra (P5, 28/06/06- 21/07/06).***

Se generan procesos de reflexión profunda que dan cuenta de la complejidad del proceso de aprendizaje y de la actuación que le compete al profesor, pues la referencia que se hace por parte de los profesores, no es hacia el manejo de un contenido específico que como profesor ciertamente se domina, sino que la referencia se hace a lo que se puede o no esperar del otro, en este caso el estudiante, en un proceso de enseñanza aprendizaje que ocurre en un aula, en un momento determinado y con un tiempo ajustado ***"hay todo un trabajo posterior que el tipo tiene que hacer o sea, yo creo que cuando uno va a una exposición, uno dice aprendí que esto, que lo otro, registré que parece que esta cuestión es así, démosle una vuelta y después lo sumo a lo que yo creo respecto de eso y de ahí yo podré decir que lo aprendí, entonces saqué del discurso qué aprendieron, sino que sencillamente lo reemplacé por conclusión, es decir, cuáles son las conclusiones, qué es lo más importante de aquello que hemos hablado" (P5, 28/06/06- 21/07/06)***

Se va estableciendo en los profesores reflexiones que se generan desde el encuentro con sus pares, sus estudiantes y con la teoría trabajada. Hay una triada que produce conflictos pues se representa a otros, sus pares, y a sí mismo, la clase pensada, la

clase planificada y la clase lograda, junto a lo cual aparecen las propias creencias y los propios niveles reflexivos, los que ciertamente se expanden en el diálogo, se critican, se argumentan o se desechan, ***"Yo tengo que mostrarles cómo y tengo ahí que preguntar...por un lado voy a trabajar conceptos y por el otro procedimientos, entonces tengo que hacer que en el alumno sea súper importante la revisión del proceso, porque el alumno nuestro se queda mucho con el producto" (P1, 28/06/06- 21/07/06)***

(6 *Reconoce esta profesora la falta de reflexión y la dificultad de generarla en la instancia de una clase. Se genera conflictos cognitivos respecto a las formas de enseñar frente a la diversidad de los estudiantes.)*

Se reitera la percepción de utilidad del trabajo co- constructivo, ***"Mi clase tiene inicio y desarrollo, pero el cierre yo lo entiendo con conceptos claves. Me ha servido mucho esto de los conceptos porque al principio, en la primera clase que te digan que es entretenido está bien, pero no en la tercera. Tú te quieres hacer el simpático para que aprendan, pero he ido cambiando algunas cosas. Menos pero mejor." (P2, 21/04/06-19/05/06[7])***

(7 El tema del cierre de la clase resultó particularmente interesante en el sentido que aquello que se analizó teóricamente tiende a constituirse en ley de una clase, restando ciertamente la libertad de la reflexión y de las decisiones que como profesor se van tomando. El cierre pasó a ser un tema relevante en el trabajo co-constructivo, como también la idea de una estructura de clase no estática sino dinámica.)

Se incorporan en el discurso referentes teóricos y, a partir de ellos se hace un reconocimiento personal y una adscripción de un modo de proceder a una base teórica. "***Pero por ejemplo cuando Piaget habla de aprendizaje activo dice explorar activamente con todos sus sentidos, reflexionando. Es ahí donde se debe producir toda esta idea, reflexionando sobre los hechos. Ahí también coincido con ella, que es cuando se da esa reflexión, si será ideal para resolver problemas, si lo aprendemos" (P2, 26/05/06- 23/06/06)***

Se plantea reflexión en la acción. Se representa un proceso reflexivo que da cuenta de la toma de decisiones en el aula coherente a un planteamiento y a una visión del estudiante. Se comparte lo experimentado y se relatan logros y problemáticas ***"Hoy teníamos taller y no alcanzamos a hacer nada. Me queda para la otra clase, no alcanzamos a hacer mucho y no me preocupa no pasarle tanto contenido, sino que siento que estoy trabajando diferente y por eso estoy contenta" (P1, 28/07/06- 25/08/06)[8]***

(8 Este tipo de expresiones evidencia un proceso reflexivo de los profesores, que da cuenta de manera transparente de lo que va ocurriendo en el aula una vez que se atreven a realizar transformaciones. Por otra parte, se expresa de manera explícita la evaluación de su actuación, a la luz de los referentes trabajados y la discusión producida. Se llega a la idea y la acción de un trabajo diferente. La práctica se va transformando en praxis)

Darse cuenta re sitúa al profesor, lo coloca en un escenario relacional con el otro. Se descubren situaciones e ideas a partir de la reflexión compartida ***"Ahora que los escucho yo no tengo cierre en mi clase. Yo les parto muy bonito, pero no el plenario, sólo la primera clase. Si empiezo la clase con muchas preguntas, trato de juntar contenidos vistos en la clase anterior y los junto con los que voy a hacer." (P3, 21/04/06-19/05/06)[9]***

(9 Hubo procedimientos de trabajo que evidenciaron más bien un acto rutinario que un acto de significado. Por ejemplo, si bien hubo conciencia unánime de que las preguntas son importantes en una clase, éstas perdieron el sentido y su fuerza en un contexto pedagógico que no la trabajó en esa dirección. Esto sucedió muchas veces, durante el trabajo co- constructivo, pues como la dinámica instaba a aplicar en el)

El atreverse aparece también como un punto relevante, pues posibilita la experimentación y la reflexión: ***"Hoy día hicimos un taller práctico caso a caso con los alumnos. Me preparé con la teoría, pero con todos los pasos que yo tenía que dar y me atreví, me sentí como realizada". (P2, 28/06/06- 21/07/06).*** Atreverse a realizar la clase de un modo distinto, a reflexionarla, a exponer y exponerse a otros en un diálogo, pareciera ser provocativo de alguna acción de cambio ***"uno no se atreve, porque también es un atreverse a imponerse de una manera distinta". (P5, 21/04/06-19/05/06).*** Implica romper el proceder habitual y experimentar, una idea, una intuición, una teoría. Significa situarse en un proceso de reciprocidad entre lo epistemológico y lo práctico, desde la particular perspectiva de cada profesor. Esto constituyó un **sexto nudo** o tensión, pues no se trata de sólo atreverse sino que este atreverse está ligado a un análisis profundo de sí mismo, de las propias convicciones. Es un acto de vencimiento a la propia resistencia al cambio, un acto de libertad que posibilita una actuación en coherencia con el pensar, el decir y el hacer.

Ciertamente esto supone un proceso previo, que es reconocerse como profesor, cuestión que pareciera ser aquella reserva personal de cada sujeto, que da la singularidad en la actuación de cada profesor ¿cuál es ella? Posiblemente aquellas convicciones tan enraizadas en la propia historia que difícilmente puedan ser, por una parte representadas y por otra, modificadas. No obstante aquello, si es posible una serie de pequeñas y grandes transformaciones en la actuación docente que se producen en el encuentro con el otro, quizás porque ahí y sólo ahí, como espacio relacional, se desafía la consciencia de lo que se hace y por qué se hace. ***"Yo me quedé súper contenta con dar el paso de que los niños hayan hablado. Mi experiencia de ahora logra que los tres niveles se expresaran. No importa como lo hicieran, no importó...escuchar sus voces, es fundamental y a lo mejor a la siguiente clase traer otras estrategias" (P6, 28/07/06- 25/08/06)***

5.3.2.2.2 Distinción 2 Enseñar

Esta distinción refiere aquellas reflexiones en torno a cómo enseñar. La fórmula académica en los profesores, es al parecer, partir de la teoría hacia una transferencia en contextos de acción y no desde los contextos de acción hacia la teoría. Las decisiones metodológicas se orientan a tener una base teórica y luego la práctica y a partir de esta acción práctica generar integración, reflexión ***"Traté de poner la parte práctica de mitad de semestre, de modo de sentir que toda la teoría ya la tienen y es mejor aplicarla" (P3, 21/04/06-19/05/06).***

(aula, primó, en una primera instancia, más bien el entusiasmo que la unión, de este entusiasmo con los estilos y creencias que llevan a un acto convincente. Esto provocó análisis profundo y también cierta jocosidad al analizar con la distancia y los referentes necesarios.)

Se observa una visión dicotómica, quizás porque el reflexionar en y sobre la práctica comporta un modo de relación, de convivencia académica distinta, donde se analiza no sólo desde una práctica sino desde las propias creencias, conocimientos e ideas. El rol del profesor en este caso, se torna distinto, pues tiene que estar preparado para la situación emergente, para el descontrol de lo planificado, para situarse en un plano de incertidumbre y en un diálogo distinto. Se trata, en el sentido que plantea Giroux (1990), de una pedagogía como práctica crítica donde los profesores deberán ser intelectuales transformativos y proporcionar las condiciones para que ello suceda en los estudiantes.

La pregunta posible de plantear es ¿Qué hace que un profesor escoja una metodología de trabajo en vez de otra? La reflexión aparece como un tema de clase y no como racionalidad de la clase, se trata de probar el tema de la reflexión, es decir la reflexión se constituye en el objeto de estudio y no la dinámica permanente de una actuación pedagógica***. "Sabes fue un poco frustrante al principio cuando probé el tema de la reflexión. No sé si yo lo entregué mal, si tienden a confundir los alumnos, me da una sensación como que quedan mirando" (P4, 28/06- 21/07)[10]***

(10 Cuando la reflexión apareció como tema y no como una lógica de clase, permitió la discusión y darse cuenta que las concepciones que sustentan nuestra acción estaban ciertamente en proceso de transformación. Se dio una suerte de proceso, que parte con el relato de lo que se realizó en la clase, luego la interacción con el conocimiento de los otros y sus referentes teóricos. Posteriormente, se constató que hacer una clase distinta tiene consecuencias personales para el estudiante y para el profesor.)

Se habla de la reflexión, se entrega, pero no se propicia la reflexividad. El lenguaje empleado muestra con cierta habitualidad una base paradigmática dual, donde se

hace referencia a una visión constructivista asociada a una idea de provisión del otro. ***"Pienso que lo que se pretende de fondo es una situación de aplicación, de que yo aplique los elementos constructivistas a una situación dada" (P1, 28/07/06 - 25/08/06)*** La reflexión se entrampa pues se espera que el estudiante reflexione a partir de la acción o experiencia del profesor, sin considerar la experiencia o acción del estudiante como mecanismo de reflexión. Se entorpece el proceso transformador planteado por Brockbank, y el diálogo se convierte "en hablar a otra persona largo y tendido, en sentido didáctico, con el fin de transmitirles su posición o conocimientos sobre una materia", (128).

Se refieren clases que confunden, no en el sentido Piagetano de los conflictos cognitivos que son necesarios para razonar y llegar a respuestas, sino la confusión producida por falta de convicción con la tarea o del profesor. ***"Me complican mucho los talleres y mis clases tienen talleres, y me pasa una cosa horrorosa, que me aburro a más no poder. Es que voy por los grupos y siento como que no están y empiezo a hablar. Me pongo a mirar por la ventana y pregunto si terminaron. No hallo las horas de que termine" (P1, 21/04/06-19/05/06)***[11]

(11 El nivel de reconocimiento de esta profesora es muy alto, es capaz de mostrar abiertamente sus aciertos y errores. Junto a ello, muestra una gran capacidad de aplicación respecto de lo que se sugiere y que a ella le parece pertinente. El análisis que logra desnuda sus propios procesos y la alienta a la propia transformación pedagógica. En ocasiones expresa, de algún modo, que no cuenta con herramientas pero si la conciencia de que tiene que cambiar su actuación. A través de la experiencia que evidencia en su discurso se instala la problemática de la coherencia entre el pensar y la acción adecuada respecto del estilo personal. Pareciera que la impronta personal, que proviene de los convicciones, es más acertada que aquella que proviene sólo de una teoría imperante, por más atractiva que sea.)

Se plantea una metodología que no se condice con los intereses de los propios profesores, no obstante se utiliza pues pareciera que es bueno que se realice. No hay un compromiso con la propia acción. No se cree en ella. Se establece una clase neutra con "educadores neutros que limitan su actitud a no crear actitud" (Hurtado, 1947). Algo que Freire denomina "castración de la curiosidad" pues se torna una clase con respuestas y sin preguntas de los estudiantes, o como señala Biddle, "en lugar de cuestionar las creencias iniciales de los estudiantes, los profesores de Magisterio, tienden a centrarse en aspectos en los que ellos y sus estudiantes están de acuerdo… en consecuencia, la mayor parte de los futuros profesores acaban el programa de formación sin haber examinado las premisas de sus creencias fundamentales (129)

128: Brockbank, Anne (et al), "Aprendizaje reflexivo en la educación superior", editorial Morata, Madrid, 2002, p.75
129: Biddle, Bruce (et al), "La enseñanza y los profesores I", editorial Paidós, Barcelona, 2000, p. 111

En la "experimentación en aula" que fueron realizando los profesores se produjeron diversas situaciones que luego fueron relatadas para analizarlas y discutir sobre ellas. Esto mostró experiencias que se relataron desde la seriedad a la jocosidad. Se hacía consciencia de lo absurdo que pueden ser algunas actuaciones pedagógicas que no calzan verdaderamente con las propias convicciones. Por ejemplo experimentar situaciones de taller sin haber reflexionado previamente sobre el rol que tendría como profesora a cargo, o bien cuando la profesora 3 realiza experimentación con una herramienta creativa y sus estudiante al término de la clase le señalan que por qué no sigue con sus clases habituales. Su relato evidenció mucha complicación para mediar procesos creativos, lo que la colocó en una actuación muy distante a lo que debiese ser una clase creativa.

Se reconoce la dificultad que produce el cambio metodológico, cambio respecto a ritos que obedecen a otra base paradigmática ***"También creo que tiene que ver con el manejo de uno. Por ejemplo realice una experiencia de debate, me preparé y duró 5 minutos" (P2, 21/04/06-19/05/06)*** Clases donde no es clara la intención, la dirección o el contexto. ***"A veces estoy ahí y los miro y parece que no me entienden, luego la pregunta la acompaño de un ejemplo y entonces no te queda tiempo para un montón de otros procedimientos". (P2, 28/06/06-21/07/06)*** Donde no se convence. No se aprovecha al profesor porque el profesor no necesariamente se sitúa en un escenario de compartir la experiencia, sino más bien de experto o consejero.

Narrar la experiencia en el aula, en un sentido vincular y recíproco con el estudiante para producir comprensión parece esencial pues se produce una conexión entre lo cognitivo y lo afectivo. No tan sólo se da a conocer un conocimiento sino que éste se instala en la vida, en una relación de causalidad, ejemplificación, fundamento, analogía, etc. humanizando de algún modo el conocimiento y, a la vez realizando un proceso de conquista de sus estudiantes. Esto pareciera más importante cuando se trata de enseñar a sujetos que luego trabajarán con niños. ***"el diálogo que se va a dar con los alumnos es fundamental para cada clase...es lo que viví y creo que***

quizás las clases anteriores hablaba mucho yo para que me entendieran y les di la opción de preguntar... ¿qué crees tú que podría decir tal o cuál?....a través del diálogo quedó más claridad...por lo menos no había tanta cara de desconcierto y hubo más claridad a través del diálogo" (P4, 28/06/06- 21/07/06).

La posibilidad de verbalizar frente a otros, mostró de manera clara la complicación que genera un cambio metodológico porque, de algún modo, altera el acto rutinario y lo sitúa en un plano no siempre abordable por el profesor. Con los otros se descubre aquello necesario de modificar, develando procesos internos, sean de orden emocional o cognitivos, que muestran una forma de razonar abierta a la transformación pero, a su vez, esto genera un **séptimo nudo** o tensión, pues se trata de un descubrimiento en el lenguaje, que le sigue una transformación en la acción. ***"Si bien no me salen tantas preguntas de conocimiento o de texto, son preguntas prácticas, entonces ahí tengo clases participativas. En el ramo teórico me agarro de las prácticas, entonces ahí vienen las preguntas: ¿cómo te fue? ¿Qué hiciste?, etc. Ahí me resulta más la interacción" (P3, 21/04/06-19/05/06)***

Se descubre la necesidad de fundamentar, de reflexionar para el otro y con el otro, en tanto se expresa la reflexión personal y a la vez, por qué hacerlo, ya no es posible un relato sólo desde lo anecdótico. El grupo de pares exige posición, fundamento, respuestas a interrogantes. ***"Pareciera que uno está acostumbrado a fundamentar, que para cuando uno tenga que enseñar no sólo conozca la materia. Tiene que ver con la disposición, con organizarse, contextualizarlo para enseñarlo." (P5, 28/06/06- 21/07/06)***

Hay un planteamiento en torno al enseñar: se hace referencia a que no sólo importa la materia sino también otros elementos que aportan fundamentación, contextualización, disposición ***"Las clases universitarias tienen otro componente, no el contenido ni la información...eso significa que yo podría exponer pero también ponerle de mi cosecha, exponerle mi reflexión sobre hechos...Y esa reflexión tuya como profesor, como dominante de la disciplina tú no la encuentras en los libros, es una reflexión mía...en ese sentido uno se imagina una clase universitaria obviamente que distinta, muy distinta, en donde el lenguaje es un componente relevante, el diálogo que incorpora conocimiento, intencionalidad." (P5, 28/06/06- 21/07/06[12])***

(12 Se observa la incorporación tanto en el discurso como en la acción relatada, de referentes y análisis de manera permanente. Hay un darse cuenta de la importancia del diálogo. Se experimenta hacia clases más reflexivas.)

Se plantea la necesidad de enseñar de la mejor forma, no obstante esa mejor forma no se plantea unida al estudiante. ***"Hay que plantearse la mejor forma en que se pueda enseñar, ojala yo pudiera enseñar de la mejor forma" (P6, 28/06/06- 21/07/06)*** El reconocimiento que se realiza de él no posibilita enseñar de la mejor forma.

No obstante, se visualizan logros o procesos que dan cuenta de manera implícita de aquellos ejes de un posible "enseñar de la mejor forma". Unos referidos a su visualización profesional ***"Siento que no lo abordé con propiedad...otra cosa....yo solía decir tienen que hacer esto y esto otro y ahora lo estoy haciendo yo, yo les digo registren que están viendo, que les llama la atención...les doy distintas cosas para que ellos anoten y se den cuenta, no sólo de la teoría...iban diciendo y siento que me resultó súper bien" (P1, 28/07/06- 25/08/06)1[13],*** referidos a nuevos ejes centrales.

(13 Se observa una preocupación por conocer y manejar procedimientos de trabajo que posibiliten aprender a sus estudiantes. Se expresa que quizás la falta de logro sea por una falta de manejo como profesor. Se reconoce claramente un estilo pedagógico y se experimenta en el aula a partir de él. Su discurso evidencia resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes y a la vez, evidencia reflexión y conflictos cognitivos respecto de ello.)

"Hoy teníamos taller y no alcanzamos a hacer nada. Me queda para la otra clase y no me preocupa no pasarle tanto contenido, sino que siento que estoy trabajando diferente y por eso estoy contenta" (P1, 28/07/06- 25/08/06), referidos a la incorporación de referentes teóricos ***"Pero por ejemplo cuando Piaget habla de aprendizaje activo dice explorar activamente con todos sus sentidos, reflexionando. Es ahí donde se debe producir toda esta idea, reflexionando sobre los hechos. Ahí también coincido con ella, que es cuando se da esa reflexión, si será ideal para resolver problemas, si lo aprendemos" (P2, 26/05/06- 23/06/06),*** referidos al proceso más que al producto ***"…a pesar de que no me resultó, con lo que logré desde la parte más procedimental, incorporando las preguntas y trabajando paso a paso, fue bueno" (P1, 28/07/06- 25/08/06),*** referidos a la metodología ***"Yo ya veo algunos resultados pero lo que si me preocupa es que no terminaremos haciéndoles dependientes de un contexto...hay un momento que es necesario dejarlos y que empiecen a valorar que se perdieron..Sin embargo empiezo a preocuparme por todos" (P2, 28/07/06- 25/08/06)***

El proceso dialógico, entre 6 profesores concluye.

5.4 ¿Cómo se afecta la práctica pedagógica a partir del trabajo co-constructivo? Análisis de la información del Monitoreo

5.4.1 Procedimiento de análisis: Determinación de unidades de análisis

El procedimiento de análisis del monitoreo se realizó a partir de aquello que develaban las respuestas de los profesores. Es así que, para la primera pregunta, "¿Qué elementos pedagógicos reconoce tener que antes no manejaba?,"se evidenciaron respuestas que apuntaban a las estrategias de enseñanza, la organización y la toma de consciencia o reflexión.

Para la segunda pregunta, ¿Cómo eran sus clases y cómo las visualiza hoy?", las unidades de análisis que se desprendieron fueron: antes del trabajo co- constructivo y actualmente. La tercera pregunta, "¿Cuál es la percepción actual que tiene respecto a sus alumnos?", levantó tres unidades de análisis, negativa, positiva e interesante, siendo esta última aquella que no se podía catalogar en ninguna de las anteriores. La pregunta cuarta y última, "¿Cuáles son sus creencias actuales en torno al trabajo pedagógico universitario?" evidenció como unidad de análisis la reflexión. (Anexo 13)

5.4.2 Categorías de análisis del Monitoreo

Considerando las unidades de análisis señaladas, establecidas a partir de las respuestas emitidas por los profesores en estudio, se consideraron como categorías de análisis, las siguientes: elementos pedagógicos, caracterización de la actuación, estudiantes, creencias pedagógicas.

Elementos Pedagógicos:

Los profesores reconocen manejar estrategias de enseñanza–aprendizaje, haciendo referencia a que ahora tienen un conocimiento sobre ello y que resulta necesario aplicarlas en un contexto universitario, sin embargo, no queda claro desde el discurso si se logra verdaderamente un manejo y comprensión que permita dar cuenta de aquello que se señala como logrado y que posibilite una actuación correspondiente. Se incorporan planteamientos que reflejan una comprensión conceptual en proceso de desarrollo, es decir, hay conceptualizaciones e ideas que apuntan a una visión más analítica sobre los procesos y miradas sobre la enseñanza y el aprendizaje, pero éstas conviven con imprecisiones y contradicciones con otros elementos de su propio discurso. Se reconoce la necesidad de una estructura de clase que permita

sistematizar el trabajo pedagógico, de manera intencionada y se observa relevante organizar la clase en función de objetivos, desarrollo y cierre.

Por otra parte, se plantea como necesario hacer reflexión sobre la acción pedagógica llevada a cabo, como también relacionar lo trabajado con el campo laboral de los estudiantes.

Caracterización de la actuación:

Se conceptualizó un "antes" es decir, una situación pedagógica previa al trabajo co- constructivo, centrada en una metodología básicamente expositiva, estableciendo como prioritario la enseñanza de contenidos. Se expresa una mayor actividad del profesor en desmedro de la actividad de los estudiantes. Se trata de respuestas que apuntan a una concepción reproductiva del aprendizaje.

Se conceptualiza que "actualmente" las clases están más organizadas, que las clases son más entretenidas, que se potencia mayor participación de los estudiantes. No obstante, se deriva un mayor trabajo en cuanto a la preparación como a la gestión en el aula, pues conlleva más atención a los procesos que suceden y mayor consciencia de lo que se está ejecutando. Se deja de manifiesto que se intenta mediar aprendizajes en el aula.

Estudiantes:

Los elementos negativos se representaron al conceptualizar al alumno con carencias en sus capacidades y competencias lingüísticas y cognitivas. Lo positivo se deriva de aspectos de orden actitudinal. Esto puede deberse a una concepción centrada en la enseñanza, donde la diversidad en las competencias de los estudiantes, tiende a verse más bien como una dificultad que como un elemento de desarrollo. Lo interesante dice relación a que la percepción de los profesores respecto a los estudiantes va cambiando en base a la progresión curricular, por otra parte, se deja en evidencia la importancia del rol formador del docente a través del cuestionamiento personal de los profesores respecto a su ejercicio profesional.

Creencias pedagógicas:

Las reflexiones realizadas por los profesores dieron cuenta de la importancia del rol docente, de la necesidad de un trabajo más profundo para lograr aprendizaje y de la

necesidad de una estructura y organización del trabajo pedagógico. Esto se condice con lo planteado por Zabalza, 2004 en el sentido que cuando se llega a comprender que la idea básica respecto al proceso educativo está centrada en el aprendizaje, la reconsideración constante de los procesos y estrategias a través de los cuales los estudiantes llegan a aprender, resulta necesaria e imprescindible. Se advirtió de manera preocupante por los profesores, el tipo de estudiante que ingresa actualmente a la universidad.

5.5 ¿Cambia la práctica educativa? ¿Lo que se dice se hace? Re- Construcción

5.5.1 Procedimiento de análisis

El procedimiento de análisis consideró la transcripción del registro fílmico y luego se realizó una descripción de la clase por profesor de acuerdo a momentos de la clase, vale decir inicio, desarrollo y finalización (Anexo 14). El análisis consideró esta estructura dado que la intencionalidad de este proceso era la visualización de una racionalidad pedagógica durante la clase. Este procedimiento planteó también la evaluación a través de pares, cuestión que se logra, por diversas razones, sólo en una oportunidad, en función de un registro fílmico.

5.5.2 Análisis

El análisis por profesor muestra lo siguiente:

Actuación Pedagógica Profesor 1

La sesión se formula en tres etapas la primera contempla la activación de conocimientos previos, la segunda el análisis y la tercera que consiste en hacer una autoevaluación de la clase.

La profesora evalúa constantemente las respuestas entregadas por los alumnos, lo que limita la autonomía necesaria para la construcción de aprendizajes. No se planteó objetivo de la sesión, ni tampoco se explicaron los elementos a considerar a la hora de realizar un proceso de análisis por parte de los estudiantes, lo que produjo que ellos se dirigiesen solo a emitir comentarios a través de su propia experiencia.

Si bien en la cátedra se trabajó con una metodología grupal, a través de una interacción constante no se logra profundizar en el pensamiento de los estudiantes.

Actuación Pedagógica Profesor 2

La sesión se realiza a partir de una expositora invitada. Se observa una constante mediación, que exige a la docente de la cátedra estar pendiente de las variadas respuestas que dan las alumnas para ir estructurando el desarrollo de la clase hacia el objetivo propuesto (que se encuentra implícito). No se concede a las alumnas momentos en el que puedan actuar con autonomía para reflexionar y analizar lo expuesto. No se realizó una conclusión de lo abordado en la clase.

La cátedra se desarrolla en función de la construcción grupal y colaborativa. Se analiza por medio de preguntas realizadas por las alumnas, lo que promueve la reflexión acerca de su propia experiencia. Sin embargo, no desarrolla el hecho reflexivo por parte de las estudiantes pues el papel de ellas es realizar preguntas y el profesor responderlas.

Actuación Pedagógica Profesor 3

La clase se inicia con la revisión de una técnica a trabajar lo que posibilita la utilización cada vez más autónoma de las alumnas, ya que les demandó planificar con anterioridad, y les permitió resolver la situación problema, planteada a través de un video.

El desarrollo de la clase se organiza a partir de la interrogación de la docente, que realiza un contraste entre las soluciones adoptadas por los distintos grupos de trabajo, con la finalidad de optimizar la estrategia aprendida y dotar a las alumnas de un sistema de autoevaluación de su propia planificación y ejecución, que les servirá más allá del escenario de la asignatura.

La finalización o cierre de la sesión fue débil en comparación a los momentos anteriores, puesto que faltó tiempo para evaluar explícitamente el proceso que realizaron las alumnas para planificar y regular su acción, como para llegar a un consenso final acerca del análisis del video.

Durante toda la sesión la docente tuvo el control de las situaciones instruccionales e intervino constantemente en el proceso de construcción de las alumnas, lo que de alguna forma limitó el desarrollo del potencial crítico, creativo y metacognitivo de las estudiantes.

Actuación Pedagógica Profesor 4

La sesión se realiza con un inicio, desarrollo y final bien definido. Se observa una constante mediación, que exige a la docente estar pendiente de las variadas respuestas que dan las alumnas para ir estructurando el desarrollo de la clase hacia el objetivo propuesto. Sin embargo, falta conceder a las alumnas momentos en que puedan actuar con autonomía para reflexionar y analizar la temática presentada en el video. La constante conducción de la sesión por parte de la docente limita el desarrollo de una acción o actuación estratégica de las estudiantes frente a la tarea propuesta.

Si bien la cátedra se desarrolla en función de la construcción grupal y colaborativa del análisis, promoviendo el desarrollo de argumentos, la docente adquiere un rol conductista con ciertas características o prácticas del planteamiento estratégico, que favorecen la participación de las alumnas pero que, a la vez, no desarrolla todo el potencial expresivo y reflexivo de las estudiantes.

Actuación Pedagógica Profesor 6

En el transcurso de esta clase, se pueden distinguir tres momentos. El primero, en que se presenta la estrategia, un segundo momento, en que las alumnas la practican bajo la atenta guía de la profesora, y el último, en que se espera que las estudiantes muestren un dominio cada vez más autónomo de la estrategia, evidenciado, al tener que categorizar las ideas bajo un mismo concepto. No obstante, el actuar autónomo de las alumnas se vio desfavorecido por el constante control externo y centrado en la docente, lo que impidió que se transitara hacia una autorregulación interna por parte de las estudiantes.

La eficacia de una estrategia viene determinada por el nivel de los conocimientos específicos que puede gestionar. Los conocimientos declarativos que manejaban las estudiantes eran profundos, por lo tanto la estrategia resultó potente en ese sentido. Sin embargo, una enseñanza que persigue favorecer la adquisición de estrategias de aprendizaje debiera respetar ciertos principios que durante la clase se vieron ausentes y poco definidos como explicitar a las alumnas el sentido, utilidad y valor de la estrategia que pretende utilizar, enseñar los procedimientos necesarios para aprender a utilizarla de manera flexible y evaluar explícitamente el esfuerzo que realizan los alumnos cuando planifican y regulan su acción.

Ahora bien, este proceso incluía también una etapa de evaluación de las sesiones

de clases por parte de sus propios actores, lo cual sólo se logró sólo con 1 de los registros fílmicos, dadas variables temporales y organizativas. (Anexo 15). De este modo el registro fílmico se analizó de la siguiente forma por el grupo de pares del trabajo co- constructivo:

Evaluación Clase Profesor 6:

Se analizó la clase, por parte del grupo de profesores participantes, considerando el ajuste de la mediación de la docente, en relación al planteamiento del objetivo de la clase, tal como lo señala el profesor 5 se **"plantea la importancia del objetivo que se propone la docente"** y de la detección **Evaluación Clase Profesor 6:**

Se analizó la clase, por parte del grupo de profesores participantes, considerando el ajuste de la mediación de la docente, en relación al planteamiento del objetivo de la clase, tal como lo señala el profesor 5 se **"plantea la importancia del objetivo que se propone la docente"** y de la detección del sentido y significado que tiene para el alumno, el contenido a analizar, como indica la profesora 4 **"uno debe tener claro el objetivo principal de esa clase o de esa asignatura, que la clase quede redonda, que haya un inicio, un durante, un cierre",** no solo desde el punto de vista cognitivo sino también desde el punto de vista afectivo emocional y consecuentemente motivacional, como lo expresa también la profesora 4, haciendo alusión a la distribución del espacio, **" la forma de cómo está distribuida la clase con los alumnos de alguna u otra forma favorece cierta comunicación y ciertas instancias".**

Se analiza también la clase desde su estructura, donde el profesor 5 señala, reconociendo una modificación con clases relatadas anteriormente por la profesora, y expresa, **"la estructura de clase tiene mayor sentido que lo que tenía hasta ahora porque se supone que el cierre de las clases es un proceso de revisión de lo que ocurrió, recordando experiencias centrales a partir de las cuales se construyen las clases y a partir de las situaciones emergentes".** Al respecto la profesora 1 alude a hacer más explícito el cierre de tal modo que el estudiante repare en ello. No obstante el profesor 5 le refiere que "**la palabra cierre no es precisamente adecuada ya que si bien tiene que ver con un proceso de síntesis también puede tener que ver con un proceso de apertura"** y explicita que "por **eso quizás uno mantiene una lógica de trabajo y no un modelo de clases" reafirmando "tu le das un orden tú se lo das y esta lógica tiene que ver con el sentido, coherencia y cohesión de los procesos"**

Plantearon también la importancia de la consciencia y la intencionalidad, señalando la profesora 1 que " **el cómo organizar el espacio debiera ser intencionado",** o como indica el profesor 5 " **ser consciente te obliga a repensar tus rutinas, con absoluta decisión de modificar algo, es un proceso de re- mirar la práctica**", o como vuelve a acentuar la profesora 1 **" si lo vives de alguna manera consciente(el conocimiento), lo vas a tener que traspasar de manera también consciente, planificadamente y estructuradamente"**.

Es importante destacar que si bien la idea inicial era evaluar el registro fílmico, lo que se logra más bien es un proceso de análisis a partir de algunos elementos de la sesión revisada. Pareciera que de alguna forma este rescate de incidentes de la clase derivo en un proceso reflexivo de los participantes ya no de la clase sino de sus propias creencias sobre aquello observado. La clase en sí deja de ser relevante como objeto evaluativo, sino que se torna en una excusa para reflexionar de cuestiones abordadas durante el trabajo co- constructivo y que surgen con cierta naturalidad o convicción e el discurso de los profesores.

De acuerdo a las clases analizadas, es posible observar una racionalidad pedagógica que da cuenta de un proceso en curso. La atención a ciertos pasos, el cuidado de la planificación, aparecen sin duda aún como situaciones perfectibles que van configurando una lógica de clase distinta. No se trata aquí de seguir una pauta y una estructura típica de una determinada clase, sino atender a la lógica del pensar, que obviamente se favorece en contextos que se disponen a un hecho comprensivo.

Es así, que los objetivos tienen sentido, que las vinculaciones con los conocimientos del estudiante adquieren fuerza, y no cuando se considera un guión ajustado a seguir, pues así se convierte en un proceso oculto, inconsciente, de conducción encubierta. En los profesores en estudio se observa una acción dual de la práctica, me explico, se presenta esa cierta discordancia entre las intenciones y las acciones, donde resulta una convivencia entre el querer hacer de un modo y aquello que resulta inevitable. Esto se explica pues como sabemos, en el momento de la acción no sólo surge lo reciente sino una historia en transformación que sólo logrará ese cometido cuando se logre instalar un proceso de constante reflexión sobre sí mismo.

Pareciera que en los profesores en estudio la problemática más fuerte se centra en el proceso dialógico y reflexivo pues eso indudablemente lo sitúa en un escenario de cierta inseguridad producida por discursos, historia e ideas que nos abren el conocimiento y lo dejan desnudo de la estructura en que lo sostenía el profesor. Se

abre hacia reflexiones quizás no pensadas y construidas, como también supone una cierta guía orientación para volver a su centro de análisis. Este ejercicio no está aun instalado entonces ocurren situaciones un tanto absurdas pues se genera el espacio, la confianza y se produce dialogo pero que se restringe a una conducción que no suelta sus riendas hacia un pensar más abierto cuestionador, necesario

5.6 ¿Cuál es la percepción de la transformación pedagógica? Análisis de la información del Focus Group

5.6.1 Procedimiento de análisis: Determinación de unidades de análisis

Como procedimiento de análisis, se seleccionaron expresiones de los profesores que daban cuenta de un proceso de transformación producido por el trabajo co-constructivo realizado en la práctica pedagógica habitual (Anexo 16). Luego a partir de las expresiones se seleccionaron aquellas que referían un proceso de cambio y /o dificultades de este proceso. Luego se elaboraron reflexiones en torno a ellas. Estas expresiones dieron pie al levantamiento de una categoría denominada: transformación pedagógica y sus dificultades. (Anexo 17)

5.6.2. Categorías de análisis

Transformación pedagógica y sus dificultades:

Esta categoría da cuenta de expresiones que apuntan a una idea de cambio en la forma de concebir cuestiones relativas a la práctica educativa. Los profesores expresan una reflexión que evidencia un proceso de toma de conciencia producido a partir de la revisión de su propia práctica, del diálogo intencionado, la puesta en práctica y la confrontación de puntos de vista y visiones pedagógicas realizado en el trabajo co- constructivo.

En este sentido el profesor 3 señala “**si bien siento no haber implementado concretamente o al pie de la letra algo que hayamos visto acá, si creo haber modificado harto mis clases”** Esta modificación significa un proceso de vinculación con aquellas ideas emanadas del trabajo co- constructivo, que resultaron coherentes a la estructura pedagógica personal y que luego se ajustaron de acuerdo al contexto. Se mencionan como ejemplos de este proceso de transformación establecer el objetivo de la clase, generar un cierre, cuestionarse, intentar pasar del hacer del profesor al hacer del alumno. Se hace también referencia a que le ha costado mucho

el trabajo grupal en el sentido de **"no saber cómo ayudar"** esto se relaciona de manera directa con el cambio que se produce en la actuación docente al cambiar a una metodología dialógica pues se establece un cambio de rol del profesor y se requiere generar procesos más de mediación que de exposición.

Por otra parte el profesor 2 señala "**pero es que a mí también me cambió**", cambio referido a su práctica pues ahora **"organizo mejor, ahora doy siempre los objetivos, en el desarrollo a veces monitoreo".** También señala el valor de algunos procedimientos incorporados como el organizador avanzado, indicando que **"se acomodó mucho también a mi forma de hacer mis clases"** o bien, el trabajo grupal, donde se reconoce una facilidad. Se destaca como logro el hecho que a través de la incorporación de organizadores avanzados, los estudiantes lograban relacionar, y señala **"yo creo que ese fue uno de los logros que tuve con esto, que no vieron la asignatura ni los contenidos como algo que no estuviera relacionado con el todo, eso diría que fue positivo".** Finalmente señala que hay en ella una preocupación en relación a las formas de preguntar**, "a re pensar si lo que estoy preguntando está tan claro para el alumno como está para mí".**

Se refiere un cambio interno que se expresa en un modo de proceder distinto al enfrentarse a preguntas poco claras por parte de las estudiantes. Ejemplifica que antes trataba de entender la pregunta y que ahora solicita la re- elaboración por parte del estudiante. Por otra parte se señala que **"realmente empezaron a funcionar de manera más autónoma y se auto-regulaban".** Se hace referencia a una experiencia educativa más intencionada por parte de ella hacia sus estudiantes, lo que gatilla procesos en ella, de mayor empoderamiento de lo que hace **"realmente te va generando como cierta autonomía, capacidad de enfrentarte a situaciones, eso me gustó mucho"**

También expresa su agrado en la incorporación de una metodología grupal, no obstante señala una falta de manejo de un sistema de registro que posibilita narrar un proceso y señala **"lo que no manejo bien es el registro y qué hacer con esos registros"**, hay una autoevaluación que indica un uso de ellos más bien desde una perspectiva conductual que constructivista. Esta situación fue recurrente en el trabajo co constructivo pues los profesores aplicaban estrategias que les parecían novedosas, no obstante, se les presentaban complicaciones pues no lograban el dominio previo que posibilita establecer una comprensión y también una adaptación a los propios estilos de enseñar. Se trató siempre más bien de una actuación nueva donde no existían claridades básicas que permitiese un manejo con mayor propiedad. Sí luego

a partir más bien de la frustración se desencadenaron procesos de análisis y toma de decisiones atingentes a un contexto profesor y estudiantes, que llevaron a adaptar o simplemente a la consideración comprensiva y profunda de aquello que se quisiera incorporar a una clase. Se expresa la necesidad de contar con tutorías que posibiliten aclarar dudas u oriente respecto de procesos de transformación y señala **"…esa parte a mi me falta, me entiendes, que hago con esto, cuáles pasos primero, cuáles después, yo creo que unas tutorías para poder sistematizar".**

La profesora 6 comparte la utilidad del organizador avanzado señalando que **"el organizador avanzado sirvió muchísimo para contextualizar, establecer relaciones",** y agrega que utilizó diversas herramientas creativas y reflexiona en torno a una cuestión que se planteó en el trabajo co-constructivo de manera recurrente y es el valor del tiempo. Al respecto dice **"creo que uno siempre le echa la culpa al tiempo, pero si he reflexionado sobre eso, y creo que de alguna forma pienso seguir haciéndolo"**. Esto es particularmente relevante porque se hace explícita una reflexión que antes resultaba casi imposible, como es, priorizar una forma de trabajo sustentada en procedimientos diversos por sobre aquella clásica sólo centrada en el contenido. También aborda el tema de un clima democrático dentro del aula, integrando la expresión de los estudiantes que la reconoce como debilitada, no obstante señala que **"he integrado bastante esa parte y creo que se ha podido lograr".** Se expresa la idea de un "darse cuenta" de la problemática de su clase, señalando **"Hice como clic en todo lo que estoy haciendo en la sala de clases porque pienso que todavía estaba muy centrada en los contenidos y no en llegar a desarrollar habilidades de pensamiento en mis alumnos".** Esta profesora señala la incorporación de diversas herramientas creativas como PNI, la cual le permitió realizar un análisis a partir de su propia actuación y luego, su correspondiente modificación en aspectos que antes no había percibido, en este sentido señala que **"he intentado ser más consecuente, más coherente"** respecto de lo que se dice y lo que se hace, esto se ejemplifica cuando se enseña a los estudiantes la importancia de un antes, un durante y un después al realizar una acción educativa, y como profesor no se emplea en el desarrollo de la propia clase. Por otra parte la profesora 6 señala, **"después yo analizaba mi clase y digo no hay un antes, un durante y un después, o sea no recojo estos conocimientos previos, no hago, no termino, no hago una evaluación, no veo cómo está el proceso"**, no obstante también expresa que ahora está considerando esos elementos para mejorar su práctica pedagógica.

La profesora 4 reconoce que este trabajo co- constructivo le permitió **"ser un poco más sistemática"** y evidencia la dificultad que se le produjo en el proceso pues

“primero tuve que hacerme la foto de todo eso, intencionarlo en mí y luego en el aprendizaje del alumno y yo creo que ahí me resultó fantástico, pero sí yo me sentía como cuando uno aprende a andar en bicicleta, que todo es muy consciente, por lo tanto, terminé muy cansada”. También se hace referencia a la capacidad de análisis de la propia práctica pedagógica, **“se sofisticó, porque pude incorporar otros elementos y manejábamos códigos similares”.** Y también se repara en el hecho de una mayor autonomía y autorregulación por parte de las estudiantes: **“lo otro que noté es que realmente empezaron a funcionar de manera más autónoma y se autorregulaban”.** Por otra parte, señala una reflexión en torno a la actuación del profesor universitario e indica que **“los profesores docentes estamos distantes del alumno…el sujeto tiene acceso al conocimiento pero no a los procesos de elaboración, de síntesis, de análisis y esa es la función del docente universitario”,** esta reflexión se liga con otra que se orienta también a la actuación docente y se refiere al análisis del error como oportunidad de aprendizaje, ella expresa que **“no damos el espacio al error, no permitimos que se den cuenta de su error mientras no estén en el contexto de evaluación”**

La profesora 1 señala que **“desde que partí en esto yo he hecho cambios en la dinámica de mis clases, ya no les puedo decir mira que esto, mira que lo otro, no, pero yo creo que hay digamos una concepción distinta, porque yo era muy frontal, a lo mejor todavía soy”.** Se reconoce que lo trabajado **“me ha mostrado que puedo sacarle más provecho a los alumnos”.** Se observa una mirada desde el estudiante y no centrada exclusivamente en el profesor, en este sentido se indica **“yo creo que hay que hacer potente una actividad, trabajando para que ellos saquen sus propias conclusiones”.** La profesora señala como dificultad que **“me cuesta mucho por ejemplo hacer una recogida de conocimientos previos, me cuesta, se quedan calladas, entonces yo no sé si soy malita preguntando, si no hago las preguntas adecuadas o es sencillamente una alumna que no quiere hablar y que quiere que yo hable”**

El profesor 5 expresa una reflexión en torno a lo que ocurre cuando los profesores entregan una bibliografía, en este sentido expresa que los estudiantes **“no le dan sentido porque las leen fuera de clases, no las leen con el profesor”,** entonces apela a que se debiese leer en clases, a lo menos aquella bibliografía fundamental, para darle un sentido, pues su experiencia lo lleva a pensar **“ que se le da un valor y en ese momento se descubre y toman consciencia que es bueno leer y que es bueno tener opiniones de expertos”**

Ciertamente se plantea por parte de los profesores una situación de cambio en su actuación pedagógica, cambio que se constituye en un proceso de transformación siguiendo los planteamientos de Schulman (2005), Brockbank (2002), Freire (2002), Giroux (2005), entre otros, donde este proceso es un acto de reflexión crítica, y ya no es posible sólo un hacer pues se establecen procesos dialógicos con otros y con uno mismo que re- plantean la propia actuación. Se constituye en acto profesional, una actuación pedagógica, como lo señala Meireu (2007), o un maestro profesional como se señala en Paquay (2005). Esto resulta vital pues se recupera la pedagogía y los actos de transformación dejan de ser excepcionales sino una práctica recurrente. Esto no quiere decir que la transformación esté instalada, sino que se trata de un proceso que puede provocar constantemente dolor en tanto se requiere desentrañar creencias implícitas y tener experiencias desafiantes que permitan modificar la propia práctica. Esto sólo es posible en un espacio colectivo entre estudiantes y profesores, entre profesores y profesores, y estudiantes con estudiantes. Una idea de comunidad educativa, de círculos dialógicos que posibiliten actos de transformación.

5.7 Discusión de resultados

La percepción de un grupo de formadores de formadores respecto a su forma de enseñar, expresa variedad metodológica, donde prima una serie de acciones que pretenden lograr situaciones de reflexión y comprensión en los estudiantes, fundamentalmente a través de exposiciones y talleres. También se reconocen estilos claros de enseñanza que tienden a lo dinámico, democrático, participativo, entre otros. Se plantea un discurso con ciertas convicciones obedientes a una lógica del deber ser del hecho formativo, es decir, de aquello que es correcto hacer, pero que indudablemente no necesariamente se hace.

Al develar las clases, de los formadores de formadores, fue posible evidenciar dos formatos claramente diferenciables. Aquellos que reconocen el carácter eminentemente expositivo y aquellos que declaran un formato de taller, estableciendo una diferenciación no sólo del tipo de clase sino del sustrato epistemológico que las sostiene. Es así, que podemos distinguir una clase expositiva, anclada en lo tradicional, donde prima el empleo de Power point y una actuación del profesor centrada en su propio discurso, y por otra parte, el formato taller que nos lleva al terreno de la aplicación, experimentación, problemas, debates y foros, entre lo mencionado por los profesores y que devela un modo de interacción dinámico, diverso, participativo, entre otros; lo cual refleja una actuación sustentada en el sujeto alumno.

Esta dicotomía quizás nos plantea de manera casi inmediata favorecer la opción por aquella clase que se relata de un modo atractivo, moderno, actual. No obstante esta clase, al igual que la tradicional, no reconoce al estudiante en sus posibilidades sino que lo reconoce más bien en sus dificultades. Desde esta perspectiva esta clase atractiva, actual, oculta otro curriculum; aquel que está de manera implícita y que opera desde una visión más bien de asistencialidad que de diálogo. Esto, que ya se observa desde la aplicación del cuestionario, se expresa de manera recurrente durante el trabajo co- constructivo, fundamentalmente al inicio.

Si consideramos la percepción del profesorado, respecto de lo que piensan sobre sus estudiantes, se observa que el discurso se sitúa desde la carencia, reconociendo en ellos sólo variables de orden actitudinal referidas a que son en definitiva “buenas personas” y “atentos”. Este hecho no es menor pues pareciera que aquello que pensamos sobre lo que hacemos opera de manera importante en nuestra propia acción, pues hay, “algo en el lenguaje corporal, en la voz, en la atención a los detalles,

en las esperanzas y expectativas que se trasmiten a los alumnos" (130), presencia de ánimo del profesor. Un ánimo que a la vez influye pedagógicamente a otro, el estudiante y entonces las preguntas que surgen desde este escenario son ¿de que modo es posible el diálogo si no se encuentra valido al otro?, ¿Cómo dialogar con otro sino establezco una correspondencia afectiva? ¿Cómo se generan entornos de criticidad si considero al otro como carenciado? Por otra parte, surge la interrogante respecto al nivel de consciencia que tiene el profesor de su propia percepción y cómo ésta opera en su acción pedagógica. Esto plantea necesariamente situar al profesor en un plano de reflexión en y sobre su acción que de algún modo posibilite el re- mirarse y dialogar consigo mismo y/ o con otros, como acción necesaria de un proceso de transformación. Se trata de un proceso de corporeización, es decir, "convertir voluntariamente aquello que el docente comprende y considera valioso en formas estables de actuación que mejoren su competencia pedagógica (131)

Ahora bien, la percepción de los estudiantes respecto a sus profesores muestra que conceptualizan la clase ideal como aquella que provee de elementos de comprensión y diálogo, donde se acentúa la idea de un profesor comprometido, dispuesto a enseñar, con buen trato y cercanía, que enseña con claridad, que verifica comprensión, que aclara dudas, entre otros. Se reconocen fundamentalmente dos formatos de clases, las expositivas que las caracterizan como informativas, monótonas, teóricas, pasivas, entre otros, y las entretenidas o motivadoras, que son aquellas diversas, claras y relevantes; evidenciando una percepción general positiva de sus profesores, pero reconociendo a la vez, la existencia de dos tipos de formadores de formadores, aquellos atentos, dinámicos, respetuosos y preparados y, aquellos con falta de preparación, sin interés, sin diálogo, muy teóricos, no cercanos. Hay entonces una convivencia "inter paradigmática" entre los formadores de formadores que no se expresa o reconoce desde un discurso, sino más bien se le reconoce en la actuación.

A partir de las respuestas de los estudiantes es posible visualizar un componente afectivo requerido, que pudiese tener relación con aquella percepción ciertamente negativa de los profesores respecto de sus estudiantes. Si consideramos el planteamiento de Feuerstein (1986) respecto de la mediación podemos señalar que nuestros actos tienen significados que se comunican a veces de manera inconsciente pero que en una relación con otros, estos trascienden y se establece un acto que no se percibe como verdadero. En palabras de Varela, 1997, habrá que "evitar el hecho de participar sin prestar atención a lo que se hace, dando así paso a una "reflexión abierta, es decir abierta a otras posibilidades aparte de las contenidas en nuestras actuales representaciones del espacio de la vida" (132). Para lograr aprendizajes

130: Asensio, Josep, "El desarrollo del tacto pedagógico", editorial Graó, Barcelona, 2010, p. 24
131: Ibid p. 51
132: Varela, Francisco, en "El desarrollo del tacto pedagógico", editorial Graó, Barcelona, 2010, p. 40

será necesario generar mayor consciencia del propio pensamiento de modo de establecer mayor coherencia entre la forma de pensar, decir y actuar y así, establecer la correspondencia afectiva necesaria para el aprendizaje.

Respecto al trabajo co- constructivo, el sentido del análisis fue develar el por qué se dice lo que se dice, se piensa lo que se piensa, se hace lo que se hace; lograr una explicación a partir de la integración de las diferentes categorías y distinciones, estableciendo de manera natural y lógica un eje sustantivo que dé cuenta de la racionalidad pedagógica de los profesores en estudio dentro de una dinámica de trabajo co- constructivo. Para establecer una explicación posible, es necesario plantear interrogantes que de algún modo se encuentran presentes desde el inicio, por ejemplo, ¿es posible enseñar algo a un otro que no valoro desde el conocimiento? ¿Cómo se explica la diferencia entre un pensar, un decir y un hacer pedagógico? ¿Cómo se explica la falta de reflexión en el aula? ¿Cómo enseñar para que se aprenda? ¿Es posible transformar la propia actuación pedagógica? A partir de estas interrogantes surgen dos preguntas esenciales a responder, por un lado ¿Cuál es la racionalidad pedagógica de los profesores en estudio que explica su actuación y su discurso? y, por otro, ¿Cuáles serían las exigencias de racionalidad del profesor universitario? Explicar la racionalidad pedagógica de los profesores en estudio, requiere también referirse al trabajo co- constructivo realizado. Precisar que este trabajo se centró en incentivar la reflexión a través de la pregunta, la inducción, el modelamiento, la representación, entre otros, para, desde una visión fundamentalmente colectiva desentrañar modos y formas de pensar, en el entendido que “somos, en efecto, una especie que necesita como ninguna otra de las ayudas y del afecto de los demás para poder expresar todo su potencial biológico” (133)

Esto se sustenta fundamentalmente en el hecho de que el estudio se centra en el trabajo co- constructivo, donde se evidencia un proceso de participación y afección mutua que forma parte del proceso de construcción de conocimiento. Coincidiendo con la idea de Biddle, B et al, (2000), los profesores requieren un proceso que les permita un acto de reflexividad en torno al enseñar. Esto es, desarrollar comunidades de discurso que posibiliten la práctica de aquello que se esperaría en el aula, de tal modo que la experiencia de esta comunidad rompa con la idea absoluta del conocimiento lineal y el establecimiento de una pedagogía de los acuerdos sin examinar “las premisas de sus creencias más fundamentales sobre el papel del profesor, la pedagogía, la diversidad de estudiantes, el aprendizaje, la materia de las asignaturas y la influencia del contexto” (134), entre otros.. Pero esto requiere vencer la propia resistencia a aprender, como también la del otro, de tal modo de generar procesos de apertura,

133: Asensio, Josep, “El desarrollo del tacto pedagógico”, editorial Graó, Barcelona, 2010, p. 17

134: Biddle, Bruce (et al), “La enseñanza y los profesores I”, editorial Paidós, Barcelona, 2000, p. 111

sincronía y comunión. Resistencia que se instala a veces como suerte de experticia y que no deja posibilidad alguna al acto de cognición compartida.

El proceso co- constructivo o comunidad de discurso comenzó, en palabras de Freire (1970), con la dialogicidad, es decir, el establecimiento de la pregunta: ¿qué se dialogará con ellos? , pues lo que interesaba era la generación de la reflexión necesaria para revisar las propias filosofías y creencias subyacentes, a objeto de hacer evidente teorías implícitas que operaban y transformarlas en formas de aprendizaje susceptibles de utilizar también en aula. (Brockbank, 2002) Para ello se requirió de mediación, como puente necesario para la comprensión y reflexión en torno al propio quehacer; se trataba de generar una cultura de aprendizaje dirigida a la re- estructuración, entendiendo la necesidad de remover "a la luz de nuestra reflexión consciente, alguno de esos modelos implícitos que se hallan…bajo la superficie de nuestras rutinas de aprendizaje" (135) y a la vez establecer la exigencia de la significación, intencionada, declarada, convincente en cada sesión de trabajo, tan solo porque" aquellos de nosotros que somos profesores no podemos dar una clase sin querer significar algo"(136). Esta situación de diálogo reflexivo, o de "inteligencia cooperativa" entre pares suscitó un proceso de crisis pedagógica donde es posible identificar tensiones o nudos críticos sobre la práctica educativa que en definitiva produjeron procesos de discusión, análisis y transformación de los participantes (cuadro 19). Crisis que al parecer sólo es posible generarla junto a otros y con los otros. La experiencia en sí misma no bastaría, se requiere la dialogicidad para hacer evidente la tensión:

Cuadro Nº 19
Crisis/ Transformación



Fuente: Elaboración investigadora

Estas tensiones apuntaron a tres grandes hitos, por un lado lo referido a una enseñanza que no surte el efecto esperado, es decir, en palabras de los profesores, por más que se busca, se indaga, se modifica una acción pedagógica no hay resultados

135: Pozo, Juan Ignacio, "Psicología del Aprendizaje universitario: La formación en competencias", editorial Morata, Madrid, 2009, p. 204
136: Biddle, Bruce (et al), "La enseñanza y los profesores I", editorial Paidós, Barcelona, 2000, p. 129

de aprendizaje adecuados. Por otra parte están todas aquellas intervenciones que denotaban tensión, en relación al estudiante. Un estudiante con dificultades, pasivo, con pocas habilidades reconocidas en el ámbito académico y, finalmente, aquellas referencias en torno a la falta de respuesta, de participación, de diálogo del estudiante (Cuadro 7)

Cuadro Nº 20
Profesor en crisis

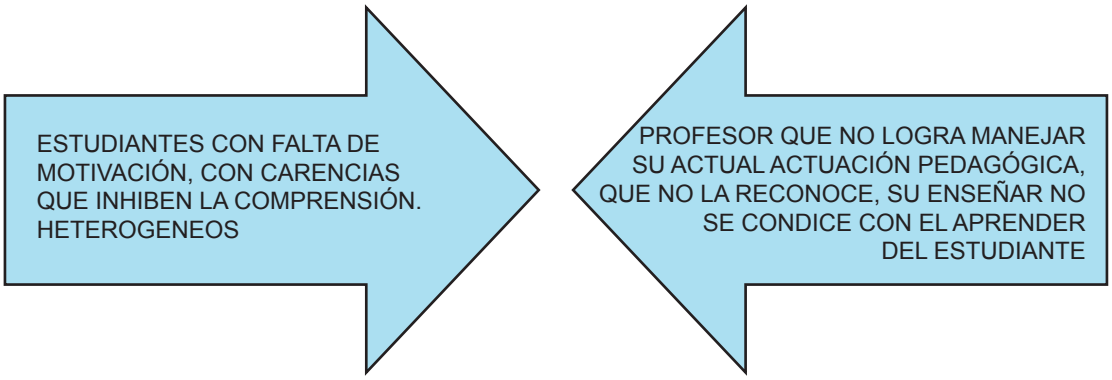
Fuente: Elaboración investigadora

Profesor en crisis		
La enseñanza no lleva a un aprendizaje	Estudiante real distinto al imaginario de estudiante	No hay reprocidad entre profesor y estudiante

Considerando esto, hay en los profesores en estudio, una racionalidad pedagógica que entiende al estudiante como un sujeto con dificultades, que genera la necesidad de muchos procedimientos de trabajo, y de mayor tiempo para lograr aprendizajes, que plantea problemas de comprensión y pasividad frente al aprendizaje y que se mueve en la lógica del silencio y la provisión de conocimientos por parte del profesor. Esto está asociado a procesos de búsqueda del profesor, la derivación de la responsabilidad del aprendizaje en forma exclusiva hacia el estudiante, como también a sentimientos de frustración al no lograr los aprendizajes esperados.

Cuadro Nº 21
Estudiantes versus profesor

Fuente: Elaboración investigadora



Pero también, durante el trabajo co-constructivo se evidencian procesos metacognitivos

que permiten hacer consciente una visualización personal y metodológica, que deriva en procesos de análisis y cuestionamientos de la propia acción, donde el atreverse como suerte de ruptura de la actuación pedagógica habitual, parece ser un elemento relevante. Este atreverse se va instalando desde el trabajo co-constructivo, donde la dinámica dada tiene que ver con un conocer, profundizar y reflexionar sobre planteamientos, ideas y experiencias que posibilitan transformar la práctica y luego analizarla en conjunto o viceversa. Ideas que no necesariamente están instaladas como saberes conscientes. En este sentido, pareciera necesario "haber corporeizado una cierta concepción del ser humano, sentirse en correspondencia con ella, para que el educador pueda mostrarse tranquilo y lúcido" (137) Proceso no fácil pues las concepciones iniciales no iban en esta dirección. Era otro el retrato del formador de formadores. En ello hay un proceso indudablemente de comprensión, la comprensión del enseñar, que señala Shulman (2005), pues ese acto de atrevimiento conlleva el entendimiento de ideas que posibilitan un sistema de relaciones y alternativas metodológicas para enseñar aquello comprendido.

A partir de lo señalado, es posible configurar un profesor ciertamente preocupado por el proceso de enseñanza aprendizaje, que realiza procesos de búsqueda metodológica constantes pero que no logra comprender y aceptar la diversidad de sus alumnos, o bien hay un entendimiento de ella como dificultad. Su reflexión se centra en aspectos más bien instrumentales, es decir, en procedimientos que puede emplear sin una reflexión de su propia visión del aprendizaje y sin considerar aquello que como profesor se requiere para lograr el aprendizaje del alumno. Se observa más bien una desvinculación del enseñar y el aprender. Se trata de una racionalidad que convive de forma dual entre un paradigma que reconoce y valora un planteamiento constructivista y una acción más bien conductual donde los procesos de reflexión se restringen hacia un conocimiento conceptual. No se plantean vinculaciones que posibiliten la discusión y la apertura hacia un conocimiento relacionado y comprometido con el mundo. Hay nostalgia de ello, pero prima la representación del estudiante y su responsabilidad de que aquello no se dé. Esto es particularmente importante pues ¿cómo será posible empujar a sus propios alumnos" por los senderos inexplorados del porvenir?" ¿Cómo formamos los directores de la futura sociedad? (Hurtado, 1947), sino creemos en ellos ¿cómo dialogamos? ¿Cómo nos vinculamos con los otros y con la cultura? ¿Cómo le damos "altura a los sujetos? (Meirieu, 2007) ¿Cómo logramos ser intelectuales transformadores? (Giroux, 1994) ¿Cómo actuamos con tacto pedagógico, es decir, con sentido creativo y sensibilidad en el mundo del estudiante? (Asensio, 2010). En este sentido ¿tienen curso los planteamientos de Freire o de Schön si el hecho reflexivo no aparece si no es en comunidad, o bien, si el sujeto no se detiene a

137: Asensio, Josep, "El desarrollo del tacto pedagógico", editorial Graó, Barcelona, 2010, p. 40

reflexionar? ¿Qué ocurre en un espacio universitario que no desarrolla academia?

Por otra parte llama la atención en el proceso co-constructivo la carencia de fundamentos, no disciplinarios sino epistemológicos, de la acción educativa ¿Por qué no basta la experticia? ¿Desde dónde entonces es posible la reflexión? ¿Desde dónde se pueden movilizar los conocimientos de otro? Pareciera que se está en un escenario metodológico que ha olvidado o no reconoce su propio fundamento. No se visualiza un discurso aún comprometido, convincente. No obstante el propio trabajo co- constructivo evidencia procesos de reflexión que dan cuenta de la propia crisis en el acto de enseñar para que el otro aprenda. Considerando el planteamiento de Shulman, 2005, la dificultad estaría dada en el conocimiento didáctico del contenido pues si bien la experticia del contenido está presente y un saber se maneja por parte del profesor, éste no logra transformarlo en comprensión de los estudiantes a través de sus acciones pedagógicas. Entonces “la enseñanza que se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar” (138) está de algún modo alterada. No se vence la resistencia del momento pedagógico (Meirieu, 2007), no se comprende al otro en su propia incomprensión o resistencia. La realidad no le satisface, el estudiante es otro, no el de su imaginario. Se instala la idea de culpa o exclusión. No se produce un acto de pedagogía y se queda en la contradicción entre el decir y el hacer. No se responde al “¿cómo hacer para que el otro supere la barrera de sus límites y asuma el comienzo de su libertad?” (139)

Ahora bien, si consideramos la reflexión realizada por los profesores podemos señalar que una acción pedagógica abierta a la diversidad en el que enseña y en el que aprende, sólo es posible realizarla a partir de conocimientos e ideas acordadas y otras tan inciertas y relativas como la propia naturaleza humana. Esto es propio de una cultura del aprendizaje donde el profesor debe justamente enseñar a sus estudiantes a convivir con lo incierto para así pasar de la información al conocimiento y donde ya no se necesita una apropiación de la verdad como cuestión absoluta e independiente de contexto alguno, sino la generación de formas diversas de conocimientos, de pistas o cartas de navegación, “mapas” o modelos que permitan enfrentar problemas y situaciones (Pozo 2009). Esto supone entonces un profesor con un compromiso humano del proceso donde clarifique aquellas cuestiones esenciales y accesorias de su saber junto a actitudes y valores que potencien una comprensión, un razonamiento y una acción de transformación ¿pero qué ocurre si no hay mapas construidos en el profesor?¿qué pasa si no ha reflexionado sobre su propia pedagogía¿ qué pasa si sólo se sitúa desde una experticia parcial o desde una racionalidad técnica?

138: Shulman, Lee, “Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma, en Revista de Currículum y formación del profesorado, Granada, 2005, p. 9

139: Zambrano, armando, “Trayecto y formación del pedagogo”, en Revista Educere, año 9, Nº 30, Mérida, 2005, p.591

Asumiendo la idea que la educación más que cualquier otra cosa ha de ser ágil, plástica, capaz de evolucionar a formas de conocimiento cada vez más abiertas, diversas, múltiples en sus perspectivas y visiones, no resulta pertinente adscribirse a un modelo, más aun cuando se trata de un ámbito universitario. No obstante lo señalado, sí es posible establecer aquellos principios básicos que movilizan una enseñanza universitaria y que por cierto exigen adscripción a una teoría de base, abierta y pluralista, pero con una exigencia vital, insustituible y no transable de principios, una reserva del pensamiento humano, libre, creativo, crítico y comprometido con la sociedad que posibilite la formación del juicio propio, que facilite la construcción de la propia perspectiva. Se trata, como señala Morin, que "conocer y pensar no es llegar a la verdad absolutamente cierta, sino que es dialogar con la incertidumbre" (140)

Se trataría de una racionalidad pedagógica, que re - sitúe al profesor en función de estos principios reguladores de su praxis. Un primer punto surge del pensamiento crítico, reflexivo, pues pareciera un deber primario, generar y compartir reflexión en el ámbito universitario. Pensamiento comprometido, pensamiento como acción, asumiendo la idea de Dewey, pues en la esencia del pensamiento de un educador, pareciera estar su praxis, para desde allí, también dar sentido a la idea. "La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas sino una con- secuencia, esto es una ordenación consecuencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron" (141).

Pero este pensar está enraizado en la propia comprensión cuestión que se torna un principio educativo pues comprender es pensar y pensar es comprender. Pero para esto es necesario entender la enseñanza como "un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión" (142). Esta no es una acción a suponer ya implícita tanto en el alumno universitario como en el estudiante, sino que es un proceso de construcción permanente e ineludible de la acción pedagógica. La praxis ya no es sólo praxis sino un acto humano de comprensión y vinculación con otro, la cual sólo será posible a partir de la reflexión sobre sí mismo para luego pensar en el cómo didácticamente comunico una comprensión reflexionada, a otro, que está en otra comprensión.

Este proceso de vinculación que es comprensivo y afectivo a la vez, conlleva la necesidad de vencer resistencias no tan sólo del estudiante como lo expresa Meirieu, sino también la resistencia del profesor que se mueve entre universidades y estudiantes

140: Morín, Edgar en "Psicología del Aprendizaje universitario: La formación en competencias", editorial Morata, Madrid, 2009, p. 17
141: Dewey, John, "Cómo pensamos", editorial Paidós, México, 1993, p. 22

imaginados y aquellos otros que son los reales. Es retomar la pedagogía donde "la transformación de las ideas a la comprensión del otro constituye la esencia del acto de razonar pedagógicamente, de la enseñanza como raciocinio y de planificación- explícita o implícita- del ejercicio de la docencia (142).

Un proceso también exigible a cualquier profesor es el de reconocerse, de manera constante y continua porque sólo desde allí será posible hacer alguna distinción entre lo que enseña, como lo enseña y lo que piensa sobre aquello. Darse cuenta de forma recurrente, parece ser un proceso reflexivo absolutamente necesario para poder pensar sobre la acción realizada. Es, asumiendo planteamientos de Dewey, confrontación del hecho con el pensamiento, con la idea que se entreteje en la acción y que le da sentido o ruptura.

Se trata como dice Perrenoud (2005), de un proceso que puede ser doloroso pues desentraña la acción hacia sus niveles más ocultos donde de alguna manera se está desnudo frente a la experiencia que está en proceso de sentido. Aquí el conocimiento y la experiencia se entrampan o liberan otorgando significaciones que pueden hacer validar o no, no sólo la experiencia sino el conocimiento como cuerpo teórico. Esto supone una acción del profesor que no sólo debe focalizarse en la inmediatez de la experiencia sino en su trasfondo, donde su lectura tendrá que considerar necesariamente al estudiante y a sí mismo, en una perspectiva histórica y situada respecto de una teoría de base. Entonces, vital resulta un profesor que reflexione no desde el conocimiento de manera exclusiva, sino sobre y en la experiencia, como conjunción de creencias, certezas, experiencias, historia y relaciones, que se afectan mutuamente. En este darse cuenta, está también descubrir la presencia del otro, el estudiante, como un sujeto en constante relación, por tanto sin posibilidad de desligado en esta vinculación pedagógica.

Esto tiene indudablemente consecuencias necesarias de enfrentar desde una posición que entiende esta relación pedagógica como un acto en comunión donde el profesor se involucra en la acción de aprender. Esto es entender al otro desde sus posibilidades más que sus carencias, es entender que se deben vencer las resistencias tanto del que aprende como del que enseña para lograr establecer la cota de interés necesaria y vital para producir el vínculo, que no es más ni menos que compartir en profundidad un objetivo común, desentrañar la ambivalencia del contenido, descifrar certezas e incertidumbres, plantear preguntas , resolver problemas, inventar posibilidades, crear ideas , transformar de alguna forma el estado de neutralidad y de alineamiento del propio conocimiento. Acción que compromete

142: Shulman, Lee, "Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma, en Revista de Currículum y formación del profesorado, Granada, 2005, p. 21

con el mundo inmediato pues la experiencia siempre será situada cuando se entiende la naturaleza social de la cognición, esto es entender el aprendizaje como “un proceso en gran medida social donde los individuos interactúan, a menudo con personas que saben más, para adquirir formas de pensamiento y para introducirse en la cultura de diversas comunidades” (143)

Desde esta perspectiva, se instala un principio de convivencia, y por ende, la configuración de una clase como espacio de relación, que propicia el diálogo entre profesor y estudiante, para desarrollar y/o agregar nuevas interpretaciones del conocimiento. Ya no puede imperar “la transmisión monológica y unidireccional del conocimiento, que los alumnos tienden a copiar y repetir” (144). Se trata de un diálogo reflexivo “que comprometerá las realidades de los participantes” (145).

Pasamos hacia una cultura de la comprensión y reflexión, una comunidad de aprendizaje en la interacción, es decir, una idea de comunidad que de la oportunidad de un pensamiento complejo, donde se construyan y reconstruyan ideas, críticas, argumentos, sobre temáticas en estudio contextualizadas y también asumiendo la idea de la cognición distribuida, extensión de nuestro conocimiento en la interacción que establecemos con el mundo y con los procesos cooperativos que realizamos con otros. Un sistema relacional dinámico, donde lo humano emerge en el encuentro entre la propia cognición y las cogniciones distribuidas.

Esta experiencia en comunidad resulta un punto central en los profesores y pensadores de la educación del siglo pasado y de este siglo, no obstante en la universidad esto pareciera que se entiende a partir de la vida fuera del aula y no en el aula. Por un lado están los conocimientos como sentencias de verdad, desvinculados de su propia incerteza y del mundo social y por otra, la estructura curricular no da cuenta de ninguna decisión por parte de los estudiantes. La certeza también impera en el currículo estableciendo un tipo de organización y un tipo de clase con más o menos variantes pero en un esquema acomodaticio a una institución, a un profesor, pero no a un estudiante.

Ahora bien, este proceso co- constructivo fue valorado por el grupo de profesores evidenciándose a partir del monitoreo y posteriormente del focus group una percepción de transformación tanto de su discurso como de su práctica en función de las tensiones producidas que generaron procesos de re- estructuración. Es así como se identifican siete tensiones sobre las cuales hubo un cambio en el discurso y un avance ciertamente en la acción (cuadro 22). Estas tensiones pueden expresarse

143: Biddle, Bruce (et al), “La enseñanza y los profesores I”, editorial Paidós, Barcelona, 2000, p. 256
144: Pozo, Juan Ignacio, “Psicología del Aprendizaje universitario: La formación en competencias”, editorial Morata, Madrid, 2009, p. 12
145: Brockbank, Anne (et al), “Aprendizaje reflexivo en la educación superior”, editorial Morata, Madrid, 2002, p.75

de la siguiente forma: Tensión 1: ¿por qué no aprende, si se le enseña?, esto deriva en la necesidad de mucha búsqueda de alternativas metodológicas y en la necesidad de tanto que decir y hacer en tan poco tiempo; Tensión 2, ¿Tendré algo que ver como profesor en el problema de aprender del estudiante?; Tensión 3, ¿Es necesario comprender mis contenidos más profundamente para enseñarlos y propiciar comprensión?; Tensión 4, Es importante dialogar pero no lo hago, esto deriva además en la tensión entre interacción y silencio; Tensión 5, Reconocerse a través de otros requiere mayor reflexión sobre lo que hago y por qué lo hago; Tensión 6, Atreverse a pesar de la propia resistencia al cambio; Tensión 7 ¿Transformar el lenguaje significa transformar la acción?

Cuadro Nº 22
Crisis pedagógica

Fuente: Elaboración investigadora



No obstante ello, se reconoce estar en un proceso que implica situarse de un modo distinto frente al estudiante, donde éste es reconocido valorado en su capacidad de

aprender. El profesor es un profesor que cuestiona su propia práctica, que es capaz de darse cuenta de sus problemas, que se plantea interrogantes, que autoevalúa su práctica y que reconoce la necesidad de replantearse. La práctica tiene estos elementos, no obstante resulta aún insuficiente para mostrar una transformación pero si un proceso, aunque hay que considerar que el sólo hecho de plantearse en esta dirección es un acto de transformación.

Quizás sea preciso resaltar dos hechos significativos que denotan procesos de transformación. Por un lado el discurso sobre los estudiantes, ya que si bien persisten apreciaciones en torno a sus debilidades, éstas dejan de ser el impedimento para la gestión de una clase. Se abre la posibilidad de aprendizaje pues se plantea el enseñar para que el otro aprenda, estableciendo entornos de aprendizaje crítico natural (Bain, 2007) Se involucra en el hecho pedagógico estableciendo un vínculo entre el enseñar y aprender del alumno y también el enseñar y aprender del propio profesor. Se reconoce por parte de los profesores la necesidad de ampliar procesos reflexivos entendiendo que aquello conlleva un posicionamiento y una reflexión también del profesor. Finalmente resaltar que la posibilidad de reflexionar con otro, en comunidad fortalece los procesos de transformación pedagógica pues obliga a re mirarse a través de los otros, obliga a la búsqueda de argumentos y permite expresar y conocer formas diversas de comprender.

Capítulo VI Conclusiones

Se concluye que la docencia se centra más bien en función de la enseñanza de contenidos y no en el desarrollo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes. Esto se hace patente en el análisis de los registros fílmicos que, en general, evidencian una clase expositiva, que no monitorea el proceso de aprendizaje, donde la participación del estudiante es minimizada y no contempla una estructura que incorpore fundamentalmente, el diálogo y la problematización como hecho pedagógico natural.

La percepción de los estudiantes respecto a la clase, si bien, manifiesta elementos negativos, éstos se ven compensados, en términos amplios con las fortalezas que se expresan en la entrevista realizada, en lo que dice relación con los recursos materiales empleados, la buena disposición y experticia del profesor, como también la claridad de la enseñanza y la apropiada relación entre la teoría y la práctica. Llama la atención que, a la vez, el estudiante señala debilidades de la clase referida a una estructura básicamente expositiva, centrada en un exceso de contenidos y con escasa de variedad metodológica, donde el power point tiene un papel preponderante, lo cual va en detrimento de la motivación. Por otra parte, se plantea la falta de participación de los estudiantes.

La percepción de los estudiantes respecto a sus profesores expresa satisfacción por los niveles de exigencia. Se destacan, en un plano personal, aspectos de respeto y atención de los profesores. En lo metodológico, se manifiestan respuestas dicotómicas que apuntan principalmente a la distinción de dos tipos de clases: las aburridas y las entretenidas. Respecto al diálogo se plantea la existencia de una interacción positiva.

Desde el plano del discurso, los profesores señalan la importancia del trabajo analítico, de la necesidad de dialogar, de desarrollar habilidades reflexivas, comunicacionales y críticas en los estudiantes, situándose desde una perspectiva centrada en el aprendizaje. Se reconocen, como estrategias habituales en las clases, la exposición, talleres, trabajos grupales y análisis de textos. Se caracterizan con un estilo reflexivo, creativo, participativo, democrático y expositivo. Respecto a la percepción del estudiante, los profesores reconocen como fortalezas, el compromiso con su carrera y aspectos referidos a la afectividad y relación positiva. En relación a sus debilidades, se señala que el estudiante tiene carencias en habilidades básicas para el aprendizaje, que no manifiesta un espíritu reflexivo y que prima la pasividad frente a su propio aprendizaje. Es preciso, señalar “que una de las principales tareas todos los docentes consiste en inculcar en sus alumnos la disposición para aprender durante toda la vida” (146)

146: Day, Christopher, “Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado”, editorial Narcea, Madrid, 2005,p.15

Esta disposición puede pensarse que debería estar en un estudiante universitario, sin embargo resulta un elemento irrenunciable a desarrollar en la vida de los sujetos, pues pareciera que está en directa relación con la disposición por enseñar. Se tendrá entonces que apoyar la comprensión de los estudiantes mediante unas prácticas sólidas, con una selección de tareas apropiada y la creación de muchas oportunidades de monitoreo, que posibilite, en definitiva la construcción de aprendizajes (Knight, P. 2006). Por otra parte, reafirmando lo señalado, "será necesario propiciar reflexión en los estudiantes a partir de todos aquellos referentes que lo posibiliten" (147). Esta amplitud se hace necesaria por la variedad natural de estilos de enseñanza y aprendizaje que plantean los actores del proceso educativo y que obedecen a sus propias visiones filosóficas, las que, necesariamente deben reconsiderar las representaciones que se tienen. En este sentido, se debe considerar un proceso que permita re- mirar la propia actuación, de tal modo, que la práctica educativa no sólo desarrolle la competencia, la técnica y el correcto conocimiento, sino también el trabajo emocional que supone la buena enseñanza, es decir, el placer, la pasión, la creatividad, el desafío y la alegría (Hargreaves, 1997, en Day, 2005).

A partir del trabajo co- constructivo, se concluye un proceso de toma de conciencia sobre la actuación pedagógica y los referentes filosóficos que la sustentan. Este proceso, construido a partir del diálogo reflexivo, se caracteriza por la expresión de conflictos o disonancias cognitivas que se producen en la confrontación personal de aquello que se creía, con las nuevas visiones analizadas, en un contexto de interacción constante. Las expresiones surgidas en el trabajo co-constructivo denotan conciencia de su metodología, pero no se devela de manera explícita un fundamento epistemológico en su hacer. Se plantea más bien desde la conciencia de la dificultad que le produce el ejercicio de ciertos procedimientos o acciones, que en algunos casos se aplica, pero no se comprende. La reflexión sobre aquello que lo subyace no se expresa, lo que nos lleva a plantearnos la dificultad que puede darse en el desarrollo de la clase si no se concibe ésta como un proceso de construcción mutua. De otro modo, queda expuesto el profesor a un hacer riguroso pero con un fundamento que no se comunica o desarrolla en la práctica.

Los profesores en estudio advierten un cambio en su ser y hacer, lo que aparece referido de manera más explícita en el proceso de monitoreo, donde su discurso se plantea a partir del reconocimiento de elementos pedagógicos que ahora poseen y que dicen relación con el manejo de estrategias de enseñanza- aprendizaje, con la necesidad de una estructura de clase que posibilite la construcción de aprendizajes y la necesidad de desarrollar una práctica reflexiva, estableciendo relaciones

147: Brockbank, Anne (et al), "Aprendizaje reflexivo en la educación superior", editorial Morata, Madrid, 2002, p.43

con el campo laboral. Se expresa que, si bien las clases actualmente están más organizadas, son más entretenidas y que se potencia mayor participación, conllevan mayor atención, preocupación y tiempo porque implica mayor consciencia de lo que se está ejecutando y porqué se realiza de ese modo.
Se manifiestan como creencias pedagógicas, la importancia del rol docente, la necesidad de un trabajo de mayor profundidad para lograr aprendizajes y la necesidad de una organización del trabajo pedagógico. También la preocupación por el tipo de estudiante que ingresa a las carreras en estudio. Lo planteado, es correspondiente a lo señalado anteriormente cuando se hacía referencia a la base epistemológica, en tanto se advierte cierta debilidad en los planteamientos filosóficos que ponen en curso la actuación, cuestión que no debiese extrañar puesto que la formación profesional se centra más bien en un ámbito del hacer.

Los profesores en estudio se plantean actualmente respecto a sus estudiantes, desde la consideración de aspectos positivos fundamentalmente, en lo actitudinal. Esto refleja una representación similar a la referida por todos los profesores entrevistados de las carreras en estudio. Esto puede deberse a una concepción aún centrada en la enseñanza, no obstante los niveles de reflexión alcanzada, que apuntan en una dirección distinta. Desde esta perspectiva, la diversidad se tiende a visualizar más bien como una dificultad que como una oportunidad de desarrollo. Los elementos negativos se representan al conceptualizar al estudiante con carencias en sus capacidades y competencias lingüísticas y cognitivas. Sin embargo, se expresa a través del Focus Group realizado, que los espacios para la participación y expresión de los estudiantes favorece no sólo los resultados, sino una lógica de trabajo de mayor reflexión que es altamente gratificante para ambos actores del proceso.

En este sentido, pareciera ser muy relevante la generación de espacios educativos potenciadores de aprendizaje, donde se visualice al estudiante desde sus posibilidades de desarrollo y no desde sus carencias exclusivamente. Una dimensión de construcción de aprendizajes supone vencer el nudo crítico de la carencia del estudiante, pues significa situarse desde una perspectiva que reconsidera de manera constante los procesos y estrategias, a través de los cuales los estudiantes llegan a aprender (Zabalza, 2004)

Los profesores en estudio logran el ejercicio del diálogo reflexivo, se genera una dinámica de profunda reflexión, que rescata la experiencia; la expresa y la redefine cuando así se considera. Este espacio de vida académica resulta vital para el mejoramiento de los procesos pedagógicos, pues a través de la narrativa de los

actores, en la revisión de su hacer, a través de los registros fílmicos, se manifiesta la profesionalización.

Los profesores en estudio evidencian cambios en su práctica pedagógica, los que se traducen en nuevas estructuras de clases, guías de trabajo, talleres. Se incorpora la explicitación de objetivos, el rescate de conocimientos previos de los estudiantes, se elaboran interrogantes de diversa complejidad, de manera consciente, se plantean tareas reflexivas y creativa, se establecen sistemas de registro, se monitorea el proceso, entre otros. Sin embargo estos elementos aún no están integrados en la práctica de los profesores en estudio. No se advierte naturalidad en el ejercicio reflexivo y participativo con los estudiantes. Persiste tendencia a revisar los desaciertos en las carencias de los estudiantes, pero, a la vez, se logra visualizar una relación más armónica y profunda, sustentada en la motivación de ambos actores. Se define como el proceso de mayor impacto la toma de consciencia sobre su hacer, lo cual moviliza los esquemas previos y genera la posibilidad de transformación en el aula.

Finalmente es posible establecer a lo menos cuatro ideas problematizadoras :

1. Diferencia sustantiva entre la metodología profesada, centrada en el aprendizaje, y la realizada, centrada en la enseñanza.

2. Falta de evidencia de una sustentación epistemológica en el ejercicio docente.

3. Pobre percepción de los estudiantes respecto a sus capacidades.

4. Coincidencia entre profesores y estudiantes en relación a la necesidad de contar con una formación valórica.

Los elementos detallados anteriormente resultan muy significativos si se considera el contexto específico de formación de formadores. Por lo tanto, será necesario generar espacios de reflexión de manera permanente, estableciendo así una lógica de trabajo universitario que considere procesos de diálogo entre profesores y profesores y estudiantes configurando un modelo pedagógico universitario como una configuración posible y abierta de principios necesarios e intransables de aquello que en definitiva otorga la base, “el fondo de valor”, la epistemología, de la formación de formadores. Esto indica un qué formar, un por qué y un para qué. Esto evidentemente configura a un profesional, formador universitario, que denominamos “maestro profesional que plasma a través de su práctica aquel sello distintivo de la carrera y universidad

en la que se inserta, en coherencia con su particular estilo pedagógico. Desde esta perspectiva, la tensión entre dirección, propósito y pluralidad, diversidad, no se niega y se reconoce como tal, y no inhibe la necesidad de contar con un marco de referencia que, permita el desarrollo de una línea formativa en el discurso y en la acción.

Finalmente, en un proceso de metacomprensión, se refiere un proceso de crisis de la investigadora, al constatar los propios procesos de resistencia al no visualizar aquello que pareciera evidente y donde operan fundamentalmente creencias implícitas que no permiten otra comprensión, sino aquella en que uno está situado. Es así que en el imaginario de la investigadora, la vida universitaria por definición conlleva un proceso en comunidad académica, que reflexiona, por tanto referirse a este trabajo co constructivo resultaba poco relevante, a pesar de las observaciones externas y los comentarios de los propios sujetos de investigación. Quizás fueron una serie de hechos que llevan casi al finalizar el proceso de investigación a tener clara consciencia de que este trabajo en el espacio universitario local fue un hecho exclusivo, dado que "los trabajos sobre prácticas comunicativas orales al interior de la academia no son abundantes" (148) y la idea de comunidad, de círculos académicos o de discusión no forma parte de la convivencia habitual. Esto lleva a dos reflexiones, por un lado a relevar la importancia de una acción co- constructiva de conocimiento y socialización entre pares, que genera "movimientos discursivos" y negociaciones que permiten ampliar y profundizar procesos de interacción y re- construcción de significados (Harvey en Parodi, 2010) y a entender que los actos de comprensión son más complejos y profundos, especialmente cuando no se hacen conscientes en el compartir.

148: Harvey en "La alfabetización académica y profesional en el siglo XXI", editorial Ariel, Chile, 2010, p.72

BIBLIOGRAFÍA

Agarwal, R. et al (2010) From ideal to practice an back again: beginning teachers. Teaching for social justice. Journal of teacher education 61:237. USA

Asensio, J. (2010) El desarrollo del tacto pedagógico. Barcelona, España. Editorial Graó

Avalos, B. (2001) El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Documento de trabajo Seminario sobre prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile

Avalos, B. (2002) Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. Revista Perspectivas, Vol. XXXII, n°3

Bain, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia, España. Editorial PUV

Bates, A. Ramirez, et al (2009) Connecting University supervisión and critical reflection: mentoring and modeling. The teacher Educator 44:2. USA

Benito, Á. y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria. Madrid, España. Editorial Narcea.

Bernal, C. (2006). Metodología de la Investigación. México. Editorial Pearson

Biddle, B. et al (2000) La enseñanza y los profesores I. Barcelona, España. Editorial Paidós

Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid, España. Editorial Narcea.

Black, P. et al (2010) A multidimensional model of reflective learning for profesional development. Reflective Practice, Volumen 11, Issue 2. USA

Block, A. (2008) Why should I be a teacher? Journal of teacher education. Volumen 59, N°5. USA

Brockbank, A. et al (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid, España.Ediciones Morata.

Bruning, R. et al (2002). Psicología cognitiva e instrucción. Madrid, España. Alianza Editorial.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Carr, D. (2005). El sentido de la educación. Barcelona, España. Editorial Graó

Coll, C. et al. (2000). El constructivismo en el aula. Barcelona, España: Editorial Graó.

Coll, C. et al (Coords) (2001). Desarrollo psicológico y educación. Madrid, España. Alianza Editorial.

Cornejo, J. et al (2008). Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces? Chile, Ediciones UCSH

Crow, J. et al (2005).Co- teaching in higher education: reflective conversation on shared experience as continued profesional development for lecturers and health and social care students. Reflective Practice, Volumen 6, Issue 4. USA

Day, C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid, España. Editorial Narcea.

Davis, E. (2006) Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: seeing what matters. Teaching and teacher education 22. USA

Dewey, J. (1993) Como pensamos. México. Editorial Paidós

Eguiguren, P. et al (2010). El sistema de Educación Superior Chileno a la luz del informe OECD- Banco Mundial. ISSN 0717-1560

Exley, K. et al (2007). Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Madrid, España. Editorial Narcea.

Foucault, M. (2006). La Arqueología del Saber. Buenos aires. Editorial Siglo XXI

Freire, P. (2008). Pedagogía del oprimido. Buenos aires, argentina. Siglo XXI editores

Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Buenos aires, Argentina. Siglo XXI ediciones

Freire, P. (2008) El grito manso. Buenos Aires, argentina. Siglo XXI editores

Gaskins, I. et al (1999). Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.

Gauthier, C. (2006) La política sobre formación inicial de docentes en Québec. Madrid, España. Revista de Educación, 340

Gervilla, E. (2006) El sabor del saber y el saber académico actual. Revista de educación, 340pp 1039-1063

Gimeno, J. et al (2005).Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España.

Editorial Morata
Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, España. Editorial Paidós

Gónzalez, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. Revista Islas, de la Universidad Central. Ciudad de La Habana,45 (138)

Grossman, P. et al (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la material para la enseñanza. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Universidad de Granada. http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev9ART1.pdf

Hannan, A. et al (2006). La innovación en la educación superior. Madrid, España. Editorial Narcea.

Hargreaves, A. (2003) Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona, España. Ediciones Octaedro

Hargreaves, A. (2006) Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. Revista de educación, 339, pp. 43-58

Hurtado, A. (1947) Humanismo Social. Chile: Centro de estudios y documentación San Alberto Hurtado de la PUC.

Hurtado, A. (1942) Puntos de Educación. Chile: Centro de estudios y documentación San Alberto Hurtado de la PUC

Hussu, J. et al (2008) Guided reflection as a means to demostrate and develop student teachers reflective competencies. Reflective Practice: International and Multidisciplinary perspectives. Volumen 9, Issue 1. USA

Imbernón, F. (Coord.) (2005). La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona, España. Editorial Graó

Imbernón, F. (2004). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona, España. Editorial Graó

Knight, M. (2006). El profesorado de educación superior. Madrid, España. Editorial Narcea.

Lieberman, A. (2008) Teacher Learning: the key to educational reform. Journal of teacher education. Volumen 59, n° 3. USA

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós

López, F. (2005). Metodología participativa en la enseñanza universitaria. Madrid, España. Editorial Narcea.

Loughran, J. et al Editores.(2004) International handbook of self- study of teaching and teacher education practices. Editorial Springer. USA

Luttenberg, J. et al (2008) Teacher reflection: the development of a tipology. Teachers and teaching: theory an practice. Volumen 14, N° 5-6. USA

Marchesi, Á. (2004). Qué será de nosotros, los malos alumnos. Madrid, España. Editorial Alianza

Marcelo, C. et al (2009) Desarrollo profesional docente. Madrid, España. Editorial Narcea

McLaren, P. et al (2008) Pedagogía crítica. Barcelona, España. Editorial Graó

Margalef, L. (2005) El reto de la formación del profesorado universitario: ¿hacia dónde vamos? ¿Convergencia o desconvergencia?. REIFOP, 8(6). (Enlace web: http://www.aufop.com/aufop/home.

Margalef, L. et al (2005) La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de educación superior. Revista de educación, ministerio de educación. ISSN 0034-8082. España

Margalef, L. (2005) Innovar desde dentro: transformar la enseñanza más allá de la convergencia europea. Revista Iberoamericana de educación 37/3. pp 1-12

Margalef, L. (2005) La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia. Revista de educación 337. pp 389-402. Editor Instituto de evaluación. Universidad Alcalá de Henares, España

Meirieu, P. (2008). Carta a un joven profesor. Barcelona, España. Editorial Graó

Meirieu, P. (2004) Referencias para un mundo sin referencias. Barcelona, España. Editorial Graó

Meirieu, P. (1998) Frankenstein educador. Barcelona, España. Editorial Laertes

Mena, J. et al (2009) Teacher reflection on action: what is said and what is done. Reflective practice, volumen 10, Issue 2. USA

Mercado, R. (2002) Los saberes docentes como construcción social. México. Editorial Fondo de cultura económica

Monereo, C. (Coord.) (2001). Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica. Barcelona, España. Editorial Graó.

Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. Madrid: Revista de Educación

Morín, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Documento Unesco, Paris

Northcote, M. (2009) Educational beliefs of higher education teachers and students: implications for teacher education. Australian Journal of teacher Education. Volumen 3, Issue 3 Australian

Paquay, L. et al (Coords.) (2005). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México: Fondo de Cultura Económica. Barcelona, España. Editorial Paidós.

Parodi, G. (2010) Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Chile, Editorial Ariel

Pérez Gómez, A. et al (1999) Desarrollo Profesional docente, política investigación y práctica. Madrid. Editorial Akal

Pérez Serrano, G. (1994) Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes.Madrid, España. Editorial La muralla, S.A.

Pérez, M. (Coord.) (1997). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum. Barcelona, España. Editorial Horsori.

Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, España. Editorial Graó

Pozo, J. (2003). Aprendices y maestros. Madrid, España. Alianza Editorial.

Pozo, J. (Coord.) (2009). Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias. Madrid, España. Ediciones Morata

Pozo, J. et al (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona, España. Editorial Graó

Ramsey, S. (2010) Making thinking public: reflection in elementary teacher education. Reflective Practice, Volumen 11, Issue 2. USA

Rosenberg, L. (2010). Transforming leadership: reflective practice and the enhancement of happiness. Volumen 11, Issue 1. USA

Rué, J. (2009). El aprendizaje autónomo en educación superior.Madrid, España. Editorial Narcea

Russell, T. et al Edited (2007) Enacting a pedagogy of teacher education values, relationships and practices. Editorial Routledge. USA

Saul, A. (Coord.) (2002).Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples mira-

das. Buenos aires, Argentina. Siglo XXI editores

Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje profesional. Barcelona, España. Editorial Paidós

Shagoury, R. et al (2000). El arte de la indagación en el aula. Barcelona, España. Editorial Gedisa.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Revista de curriculum y formación del profesorado. http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev9ART1.pdf

Shulman, L. (2005) El saber y entender de la profesión docente. Chile: Estudios Públicos 99

Stenberg, K. (2010) Identity work as a tool for promoting the profesional development of student teachers. Reflective Practice, Volumen 11, Issue 3. USA

Sternberg, R. (1999). Estilos de pensamiento. Barcelona, España. Editorial Paidós.

Strauss, A. et al (2002). Bases de la investigación cualitativa. Antioquia, Colombia. Editorial Universidad de Antioquia

Tardif, M. (20049 Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, España. Editorial Narcea

Trilla, J. (Coord.) (2007).El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona, España. Editorial Graó

Van Dijk, T. (2008). El discurso como estructura y proceso. Barcelona, España. Editorial Gedisa

Weller, K. (2010) Constructing a learning partnership in transformative teacher development. Reflective Practice, Volumen 11 Issue 2. USA

Woolhouse, C. et al (2010) Now I think of myself as a physics teacher: negotiating profesional development and shifts in self-identity. Volumen 11, Issue 5. USA

Zabalza, M. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid, España. Editorial Narcea.

Zabalza, M. (2004). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid, España. Editorial Narcea.

Zambrano, A. (2005) Plilippe Meirieu. Trayecto y formación del pedagogo. Revista Educere. Año 9, número 30

Zambrano, A. (2007) Philippe Meirieu y la formación profesional de los profesores. Revista Educere. Año 11, número 39

Anexos

Anexo 1

El Segundo semestre del 2005, se realizaron registros fílmicos de 4 asignaturas de especialidad, con una frecuencia de tres sesiones por asignatura. Se consideraron las asignaturas de Pedagogía del Lenguaje, El Juego, Pedagogía de la Expresión Plástica Infantil y Pedagogía de las Matemáticas. Estos registros evidencian:

Profesora Nº 1/*Clase Nº 1*

Los ejes de mayor dificultad se encuentran relacionados, con la promoción de la reflexión durante el inicio, desarrollo y cierre de la clase. No evidencia una planificación que logre promover la creatividad y la comprensión de contenidos por encima de la memorización. No logra hacer consciente en sus estudiantes, sus aprendizajes al realizar una determinada tarea. Se utilizan multimedios de forma adecuada.

Profesora Nº 1/ Clase Nº 2

La profesora evidencia al inicio de la clase objetivos claros, sin embargo, no promueve la reflexión, la comprensión, creatividad, ni la metacognición en sus alumnas en el desarrollo de la clase. En este sentido no se encuentra en la lógica de enseñar a aprender a sus estudiantes, favoreciendo la toma de decisiones concientes sobre qué y cómo aprender. Finalmente, no promueve la reflexión entre las estudiantes ya que si bien realiza cierre de la clase, este no apunta a evaluar reflexiva e intencionalmente lo llevado a cabo, aspecto fundamental para dar cuenta de la comprensión.

Profesora Nº 1/ Clase Nº 3

Los ejes de mayor dificultad se encuentran relacionados, con la promoción de la reflexión durante el inicio, desarrollo y cierre de la clase. No se logra promover la comprensión de contenidos por encima de la memorización, no hace consciente a sus alumnas de sus aprendizajes, ni promueve la creatividad. No se realiza cierre adecuado de la clase, desfavoreciendo el análisis de los temas disertados.

Profesora Nº 2/ Nº 1

La profesora al inicio de la clase no entrega objetivos claros y no promueve la reflexión entre sus alumnas durante su desarrollo. No promueve la comprensión de contenidos por encima de la memorización, no logra hacer consciente a sus alumnas de su aprendizaje y no promueve la creatividad. La profesora no realiza un cierre de la clase, evaluando los contenidos pasados.

Profesora Nº 2/ Clase Nº 2

Al inicio de la clase no se entregan objetivos claros y no promueve la reflexión entre sus alumnas. No promueve la comprensión de contenidos por encima de la memorización, no logra hacer conscientes a sus alumnas de su aprendizaje y no promueve la creatividad .La profesora no realiza un cierre de la clase, evaluando los contenidos y el aprendizaje de sus alumnas.

Profesora Nº 2/ Clase Nº 3

Al inicio de la clase no se entregan objetivos claros, aunque sí se hace durante el desarrollo de ésta. No promueve la reflexión entre sus alumnas. Durante el desarrollo de la clase, no promueve la reflexión, ni la comprensión de contenidos por encima de la memorización, no hace consciente a sus alumnas de su aprendizaje y no promueve la creatividad; sin embargo, utiliza multimedios. La profesora realiza un cierre de la clase, destacando información relevante y haciendo preguntas pertinentes de la materia expuesta.

Profesora Nº 3/ Clase Nº 1

Al inicio de la clase no se presentan los objetivos y tampoco se realiza una activación de conocimientos previos. No se trabajan los conceptos claves de manera explícita y no contextualizar el tema que se va a trabajar. No obstante, durante el desarrollo de la clase se promueve la reflexión relacionando los contenidos con la práctica, utilizando la observación directa y proponiendo situaciones de análisis a través de preguntas. Se promueve la creatividad en los alumnos, ya sea aceptando sugerencias y acogiendo ideas entre otras. Por último, no realiza un cierre de la clase que contemple instancias de evaluación.

Profesora Nº 3/ Clase Nº 2

No se realiza una activación de conocimientos previos y no se trabajan conceptos claves de manera explícita que son necesarios para el óptimo desarrollo de la clase, además de no contextualizar el tema que se va a trabajar. No obstante, durante el desarrollo de la clase se promueve la reflexión monitoreando los conocimientos que se van adquiriendo durante la clase, realizando preguntas cerradas, de comprensión, e interpretación Se promueve la comprensión de contenidos. Se promueve la creatividad en los alumnos, ya sea aceptando sugerencias y acogiendo ideas entre otras. Participación pasiva por parte de los alumnos. Por último, no realiza un cierre de la clase que contemple instancias de evaluación.

Profesora Nº 3/ Clase Nº 3

Al inicio de la clase no se presentan los objetivos y no se realiza una activación de conocimientos previos. No obstante, durante el desarrollo de la clase se promueve la reflexión monitoreando los conocimientos, se proponen situaciones de análisis a través de preguntas cerradas y de comprensión. Se promueve la creatividad en los alumnos sólo aceptando las sugerencias por parte de estos y acogiendo las ideas. Por último, no realiza un cierre de la clase que contemple instancias de evaluación.

Profesora Nº 4/ Clase Nº 1

Los ejes de mayor dificultad se encuentran relacionados, con la promoción de la reflexión durante el inicio, desarrollo y cierre de la clase. No se realiza un cierre adecuado de la clase, desfavoreciendo la comprensión de los contenidos.

Profesora Nº 4/ Clase Nº 2

Los ejes de mayor dificultad se encuentran relacionados con la promoción de la reflexión durante el inicio, desarrollo y cierre de la clase. No logra hacer consciente a sus alumnas de sus aprendizajes y no realiza un cierre adecuado de la clase, desfavoreciendo la comprensión de los contenidos.

Profesora Nº 4/ Clase Nº 3

Los ejes de mayor dificultad se encuentran relacionados con la promoción de la reflexión durante el inicio, desarrollo y cierre de la clase. No logra hacer consciente a sus alumnas de sus aprendizajes y no se realiza un cierre adecuado de la clase, desfavoreciendo la comprensión de los contenidos.

A partir de lo señalado, se concluye que los aspectos **no evidenciados** en la actuación pedagógica de los profesores en estudio de la Carrera de Educación Parvularia**, se refieren a:**

- Problematizar situaciones
- Promover la innovación de procesos
- Promoción de la reflexión a través de diversos tipos de preguntas
- Activar conocimientos previos
- Entregar conceptos claves
- Contextualizar el tema a desarrollar
- Relacionar contenidos con la práctica
- Monitorear conocimientos que se van adquiriendo durante la clase
- Relacionar contenidos con más de una fuente de información
- Proponer situaciones de análisis

- Destacar información relevante
- Evaluar procesos de comprensión
- Utilizar modelados metacognitivos
- Enseñanza explícita de procedimientos
- Uso del diálogo como base para el aprendizaje
- Aceptar sugerencias por parte de los alumnos
- Desarrollar creatividad
- Realizar cierre o síntesis de la clase

Anexo 2

Cuestionario a Profesores

1.- ¿Cómo debiese ser la enseñanza de las estudiantes?
2.- ¿Cuáles serían los ejes formativos que se debiesen considerar en la enseñanza de los profesores?
3.- ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza habitualmente en el desarrollo de sus clases?
4.- ¿Cómo describiría su estilo de enseñanza?
5.- ¿Cómo caracterizaría a sus alumnos?

Cuestionario a Estudiantes

1.- ¿Cómo describirías las clases de tus profesores?
2. ¿Qué elementos debería tener una buena clase?
3.- ¿Qué debilidades y fortalezas observas a las clases?
4. ¿Cuáles serían los ejes formativos que debiesen estar en tu formación de educador de párvulos?

Anexo 3.

Referentes teóricos abordados en trabajo co- constructivo

Constructivismo

La construcción de significados por medio de la teoría del equilibrio de Jean Piaget

La construcción humana a través de la zona de desarrollo próximo: Lev Vigostky

La construcción humana a través del aprendizaje significativo de David Ausubel

Aprendizaje por Descubrimiento. Jerome Bruner

Conceptos Claves: Piaget

- Teoría Genética
- Asimilación- Acomodación- Equilibrio
- Conflicto Cognitivo. Desequilibrio
- Desarrollo previo al aprendizaje
- Esquemas de Pensamiento
- Contra-sugestión
- Etapas de Desarrollo Cognitivo

Vigotsky

- Teoría de Construcción Social
- Zona de desarrollo Próximo: Nivel de desarrollo actual- Nivel de desarrollo Potencial
- Lenguaje Interior. Habla Privada
- Aprendizaje Asistido. Negociación de significados
- Interacción Social
- Aprendizaje previo al desarrollo

Ausubel

- Aprendizaje significativo por recepción
- Organizadores avanzados.
- Vinculación de lo nuevo con lo familiar
- Técnicas de señalamiento.
- Enseñanza para la transferencia

Bruner

- El factor más importante que influye en el aprendizaje significativo de cualquier idea nueva es el estado de la estructura cognoscitiva del individuo existente en el momento del aprendizaje”
- “ nada se aprende sino a partir de lo que ya se sabe”
- Aprender por medio del descubrimiento guiado
- Búsqueda disciplinar como desarrollo de conocimiento y formas de pensar
- Plantea tres formas en la que las personas podrían conocer algo: por medio

de la acción, por medio de un dibujo o imagen de él o a través de medios simbólicos mediados por el lenguaje

- Las experiencias educativas deben ser variadas, con explicaciones verbales, ejemplos representados, con principios organizadores, con explicaciones que permitan ver cómo se relacionan las cosas entre sí.
- Plantea el currículum en espiral, en el que los estudiantes “son devueltos a los mismos temas generales de manera periódica pero son alentados a abordar estos temas en niveles de conocimiento, representación y análisis diferentes”.
- Cree que seguir callejones sin salida y cometer errores son partes naturales del aprendizaje(entendimientos profundos versus superficiales)
- Plantea el desarrollo de actividades de simulación como vehículo para promover aprendizaje por descubrimiento: representación de roles en situaciones reales, de acuerdo al contenido o área.

Feuerstein

- Modificabilidad Cognitiva Estructural: la propiedad más sobresaliente del ser humano es su receptividad al cambio y a la modificación. “ se considera a la inteligencia como un proceso dinámico, autorregulatorio que responde a la intervención ambiental externa”.
- Experiencias de Aprendizaje Mediado: El agente mediador transforma los estímulos, seleccionándolos, enmarcándolos y situándolos en el tiempo y en el espacio, agrupando o desechando otros. Proporcionando oportunidades para que se comprenda.
- El mediador capacita al niño para que extienda sus actividades por encima de unas dimensiones de la realidad que no están a su alcance inmediato ya sea temporal o espacialmente...
- Potencial de aprendizaje: LPAD, Valorar el potencial de aprendizaje provocando cambios cognitivos durante el proceso de la prueba. Se pretende valorar la susceptibilidad al cambio.
- Mapa cognitivo, Modelo que permite describir el acto mental a través de parámetros que caracterizan siete dimensiones.
- Programa de Enriquecimiento Instrumental: Se dirige a provocar cambios de carácter estructural que modifiquen el curso y la dirección del desarrollo cognitivo.

Pensamiento de Buena Calidad

CRÍTICO: Capaz de procesar y reelaborar la información que recibe, de modo de disponer de una base de sustentación de sus propias creencias.

CREATIVO: Generador de ideas y de soluciones nuevas.

METACOGNITIVO: Capacitado para reflexionar sobre sí mismo, sobre sus propios procesos mentales

Profesor Estratégico

- CONSCIENTE
- TOMA DE DECISIONES
- PROCEDIMIENTOS

- MONITOREO
- Obtiene en sus alumnos un conocimiento declarativo, procedimental y condicional.
- Selecciona y organiza la información y procedimientos para enseñar y para aprender en función del conocimiento del alumno.
- Utiliza la conducta metacognitiva en su actuación
- Sustenta su actuación en la negociación de significados
- Provee de pautas, ejemplos, guías para la comprensión
- Enseña a tomar decisiones respecto a modos de aprender y los procedimientos a usar.
- Enseña a reconocer el contexto o las condiciones en que se presentan las tareas

¿Enseñanza de actividades o de estrategias?

- Estrategia versus Actividad
- "La Estrategia como un proceso en cámara lenta"
- La estrategia como un proceso explícito
- Tarea: Construcción de Estrategias

Procedimientos de Trabajo Estratégico

- REALIZACIÓN DE PROYECTOS
- GRUPOS DE DISCUSIÓN
- RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
- MODELADOS METACOGNITIVOS
- GUÍAS DE APRENDIZAJE Y AUTOAPRENDIZAJE
- MODELADOS
- MAPAS CONCEPTUALES. ESQUEMAS
- SUBRAYADOS
- OPINIÓN DE EXPERTOS
- AUTOPREGUNTAS

Habilidades a desarrollar, enseñándolas

Observación: reunir hechos que sirven de puente para llegar a una conclusión general de tipo intelectivo.

Procedimientos Estratégicos: Describir un hecho o situación, analizar los elementos que lo conforman, definir verbalmente.

Comparación: Establecer una relación entre dos entidades, en base a criterios de semejanza y diferencia.

Procedimientos Estratégicos: Definir los elementos claves de cada entidad a comparar, establecer criterios de comparación, diferenciar similitudes y diferencias entre las entidades, graficar entidades a comparar, establecer listados descriptivos de ambas entidades.

Analizar: Razonamiento objetivo y completo sobre los componentes de un acontecimiento, objeto o hecho, en función de elementos a favor y en contra.

Procedimientos Estratégicos: Describir el hecho, acontecimiento u objeto, determinar sus componentes o elementos relevantes, establecer objetivamente elementos favorables y desfavorables de dicha información.

Clasificar: Organización de la información en base a categorías relacionadas entre sí.

Procedimientos Estratégicos: Analizar un acontecimiento, definir lo relevante, relacionar los elementos entre sí, agrupar la información en base a criterios de semejanza, organizar la información.

Relacionar: Establecer nexos de semejanza entre distintas fuentes de información.

Procedimientos Estratégicos: Definir elementos claves de cada información, establecer vínculos de equivalencia o causalidad.

Criticar: Expresar el juicio personal en torno a algo.

Procedimientos Estratégicos: Analizar el producto que está evaluando en función de ventajas y desventajas, extraer ideas relevantes, relacionar el objeto a evaluar con el objetivo de la tarea.

Sintetizar: Determinación de lo significativo de un hecho, objeto o acontecimiento.

Procedimientos Estratégicos: Analizar un hecho o acontecimiento, establecer elementos de mayor relevancia respecto del acontecimiento, búsqueda de lo esencial.

Enseñar a preguntar, preguntando

Preguntas dirigidas hacia el proceso:

¿Cómo lo has hecho?

¿Qué estrategias has usado para resolverlo?

¿Qué dificultades has encontrado y cómo las has resuelto?

Preguntas que requieren precisión y exactitud:

¿De qué otra manera se podía haber hecho?

¿Hay otras opciones?

¿Estás seguro de tu afirmación?

¿Quieres precisar más la respuesta?

Enseñar a Representar la Información

- ❑ Esquemas de conceptos, imágenes, ideas. Mostrar comprensiones e incomprensiones. Mostrar el curso del pensamiento.
- ❑ Expresión de lo que hace nuestro pensamiento al realizar una tarea. Se organiza de acuerdo al proceso metacognitivo.

Enseñar a Resolver problemas en el aula

- ❑ Identificar un Problema
- ❑ Definir un Problema

- ❑ Elaboración de Alternativas de solución
- ❑ Aplicación
- ❑ Logros, evaluación.

Modelos de Clases

- ◘ INTRODUCCIÓN. RESCATE DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS
- ◘ VOCABULARIO CONSIDERADO
- ◘ GENERACIÓN DE INTERROGANTES O PROBLEMAS
- ◘ GENERACIÓN DE REFLEXIÓN Y AUTORREFLEXIÓN
- ◘ EXPLICITACIÓN DE ESTRATEGIAS. MODELADO METACOGNITIVO
- ◘ CONCLUSIONES

Anexo 4

Cuestionario Monitoreo

1. **¿**Qué elementos pedagógicos reconoce tener que antes no manejaba?

2. ¿Cómo eran sus clases y cómo las visualizan hoy?

3. ¿Cuál es la percepción actual que tiene respecto a sus alumnos?

4. ¿Cuáles son sus creencias actuales en torno al trabajo pedagógico universitario?

Anexo 5

Síntesis respuestas. Profesores

1.- ¿Cómo debiese ser la enseñanza de las estudiantes?

- Que posibilite criticar, pensar, indagar y argumentar sobre los diferentes aspectos que competen a su quehacer
- Se debieran privilegiar varias maneras de enseñar y enfatizar la competencia de reflexionar sobre la acción
- Progresión de los contenidos
- Metodologías de enseñanza supeditadas al contexto del curso
- Especialmente reflexiva respecto a su quehacer
- Fuerte formación teórica para que la práctica tenga sustentación
- Crítica y activa
- Que preparo a los alumnos para los cambios de nuestra sociedad y educación
- Enfocada a entregar herramientas que el contexto educativo y social actual exige
- Formar educadores creativos
- Con un alto nivel de profesionalismo en su disciplina
- Valorando y sintiéndose capaces de poder aportar y conformar equipos interdisciplinarios
- Un modelo que implique una triada: teoría, reflexión, realidad, es decir un modelo de enseñanza cíclica
- Debe realizarse en un marco de calidad e innovación
- Se debe vertebrar la teoría con la práctica, con los materiales curriculares, la organización y el desarrollo del currículum
- Dotar a los estudiantes de un grado de autonomía y profesionalización para que sean capaces de construir y adaptar a su entorno proyectos pedagógicos y curriculares que incluyan recursos facilitadores del aprendizaje
- Una dimensión técnica y coherencia metodológica
- Articular las diferentes asignaturas curriculares con una acentuación en la acción
- Igual o mejor que cualquier carrera de educación
- Con mayores exigencias académicas, desde los puntajes de inicio

- Similar a la de cualquier estudiante de educación
- Que conciba a las estudiantes como agentes de su proceso de formación y, por tanto partícipes y co- responsables del proceso educacional
- Mostrar, invitar a ver, permitir que adviertan o perciban algo
- La forma como interactuamos con los estudiantes, es la principal enseñanza que les damos
- Que los estudiantes se sientan respetadas, consideradas, legitimadas
- Deben advertir que su trabajo es fundamental para mejorar la calidad de la educación, vislumbrar la responsabilidad social que tienen
- Deben sentirse estimulados a pensar, criticar y cuestionar
- La enseñanza no debiera ser dogmática, ni demasiado clásica, ni muy simple, ni tan obvia, ni tan liviana. No debiera haber instrucción, no debiera ser tan convergente
- Enseñanza centrada en los alumnos
- Con oportunidades de aprendizaje que les permitan desarrollar y adquirir competencias profesionales y personales
- Integrar conocimientos a través de diversas estrategias que se relacionen con los ejes formativos de la carrera
- Focalizarse en la reflexión y en la participación de las alumnas
- Propiciar momentos que las hagan pensar más que reproducir
- Apoyarse con metodologías activas que promuevan la discusión, la reflexión y la vinculación teoría- práctica
- Que genere autonomía para aprender
- Trabajar con talleres que impliquen elaborar y re elaborar
- Que permita transferir desde lo conceptual y teórico a su saber hacer
- Con rigor académico
- Un proceso centrado en el aprendizaje de los alumnos
- Desafiante, que los movilice cognitivamente
- Que permita reflexionar sobre diferentes aspectos relacionados con la asignatura y su quehacer profesional
- Una mezcla de varias cosas: teoría para tener conocimientos científicos, entrega de todo tipo de cosas prácticas
- Diversas metodologías
- Enseñar manteniendo una armonía entre lo teórico y lo práctico
- Centrada en la generación de competencias que les permitieran desarrollar su labor en los diferentes ámbitos que la sociedad requiere
- Una metodología que guarde coherencia entre la selección de sus contenidos y planteamiento de estrategias

- Enseñanza dinámica, ir adaptando las estrategias metodológicas para el desarrollo de objetivos
- Desde una perspectiva integradora
- Que permitiese el descubrimiento, la expresión y la potenciación de la creatividad
- Dinámica
- Diversidad en uso de estrategias
- Entregar oportunidades de aprendizaje para un acercamiento al aula
- Desarrollar competencias de comunicación, investigación

2.- ¿Cuáles serían los ejes formativos que se debiesen considerar en la enseñanza de los profesores?

- Capacidad crítica y autocrítica
- Trabajo en equipo
- Capacidad en la toma de decisiones
- Responsabilidad
- Ser y convivir
- El juego como metodología de aprendizaje tanto motriz, como psicológico e intelectual
- Equipos multidisciplinarios que permitan y faciliten conducir ejes integradores que movilicen la formación temprana
- La creatividad como base de la educación y el arte en general
- Formación inicial de las futuras profesionales para que valoren, comprendan la importancia de su función profesional
- Elementos sociológicos- antropológicos/ ramas de la ciencia/ la educación como objeto de estudio/ habilidades y destrezas para el ejercicio profesional
- Están dados por los ciclos de la educación de párvulos y por las políticas educativas de este nivel
- Teoría donde se incluyan asignaturas que hablan del ser humano propiamente tal, y el eje pedagógico
- Desarrollo de habilidades cognitivas a través del lenguaje
- Habilidades de pensamiento matemático, ciencias, entre otras
- Ética, gestión, liderazgo
- Desarrollo de una mirada crítica y reflexiva frente a su propio quehacer
- Disciplinas auxiliares a la educación
- La línea del saber hacer y de la formación especializada
- La formación personal, general, cultural

- Pensamiento crítico
- Reflexión
- Trabajo en equipo
- Investigación educativa
- Integral
- Fundamento teórico de su hacer
- Desarrollo de cultura general
- Desarrollo de habilidades sociales incluidas las comunicativas
- Desarrollo de la creatividad
- Desarrollo de técnicas para desarrollar la lectoescritura y el cálculo básico
- Formación en el saber y hacer pedagógico
- Formación en ciencias biológicas y psicológicas
- Formación del ser personal, profesional y de gestión
- Saber ser, saber hacer, saber
- Aprender a aprender
- Saber desempeñarse en el mundo de las organizaciones
- Formación valórica
- Formación pedagógica
- Formación en trabajo con adultos
- Formación cultural
- Neurocientífica y de salud del párvulo
- La didáctica educativa con niños menores de seis años
- La gestión educativa
- La investigación en educación, capacidad de reflexión y de profundizar en los conocimientos específicos de su disciplina
- Conceptual
- Procedimental
- Estratégico
- Actitudinal

3.- ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza habitualmente en el desarrollo de sus clases?

- Adquirir y relacionar conceptos básicos de la asignatura
- Vincular con los conocimientos previos
- Reflexión sobre el proceso de aprendizaje, a nivel de aula y comunidad
- Exposición teórica precedido de preguntas de tipo diagnóstico

- Trabajos en grupos de reflexión o de aplicación
- Análisis bibliográfico
- Clases prácticas con aplicaciones de los conceptos teóricos
- Exposición de contenidos
- Lecturas de documentos
- Talleres de aplicación y análisis
- Exposiciones de trabajos de investigación
- Estrategia multifocal que ofrezca distintas oportunidades de aprendizaje centrada en la teoría, la reflexión y la realidad
- Organizo los contenidos de acuerdo a los objetivos
- Elaboro actividades grupales o individuales
- Organizo tiempo y espacio
- Incluyo recursos facilitadotes del aprendizaje: convencionales, interactivos
- Talleres
- Debates
- Visitas a terreno
- Trabajos de investigación
- Combinación de los contenidos propios del curso y del desarrollo de una mirada crítica sobre los mismos
- Ilustrar la materia con ejemplos cotidianos del ámbito educacional, de la educación de párvulos o de la vida cotidiana de las mismas alumnas
- Introducir preguntas para promover el diálogo, la discusión
- Priorizo las preguntas y comentarios de las alumnas para lograr una clase lo más dialogada posible
- En ocasiones, actividades grupales para la aplicación de los conceptos teóricos a una situación o problema
- Talleres para la resolución de problemas
- Filmaciones de las alumnas y videos para la reflexión y análisis
- Clases expositivas
- Juegos de roles, simulación
- Talleres
- Modelado
- Mediación en las interacciones
- Análisis de textos
- Ejecución práctica de situaciones
- Trabajos grupales
- Puestas en común. Foros, debates
- Elaboración de esquemas y ordenadores

- Participativas de debate, reflexión de texto, elaboración de mapas conceptuales
- Taller de creación de materiales
- El trabajo teórico me baso en power point
- Trabajo con mapas conceptuales
- Muestra de videos
- Análisis de textos
- Presentación y disertaciones de trabajos semestrales
- Profesor invitado como experto
- Participación activa de las alumnas
- Estudio de casos
- La dramatización/ representación de contenidos
- Ejemplificación de contenidos específicos
- Esquematización de la información
- Exposición de la información a través de imágenes y conceptos
- Generar un ambiente agradable, tranquilo, de confianza, tolerancia y discusión
- Instruir desde la perspectiva teórica y lúdica
- Permitir el trabajo práctico desde la experiencia personal, descubriendo, experimentando y reconociendo diferentes formas de comunicación
- Guiar en el uso de materiales y recursos y como pueden ser utilizados
- Motivar al trabajo colaborativo y solidario, valorando sus propios trabajos y el de sus pares
- Fomentar lecturas acordes a la asignatura, para comentar y debatir sobre ellos
- Potenciar la imaginación, la fantasía, la ensoñación, el reconocimiento de sí mismo y su entorno
- Propiciar la evaluación durante el proceso, sin restarle importancia al producto
- Recíproca(grupal)
- Con material concreto
- De experimentación
- Debates, foros, etc.
- Frontales
- Con medios audiovisuales
- Resolución de problemas

4.- ¿Cómo describiría su estilo de enseñanza?

- Diverso
- Abierto potenciando siempre la opinión de los alumnos, llegando a consensos comunes, buscar el auto conocimiento
- Lograr cercanía hacia mis alumnos, colaborando en sus proyectos, sugiriendo y guiando en forma general y personalizada, valorando sus pequeños y grandes logros
- Coherente, metódico, riguroso, promoviendo la reflexión y aplicación de los contenidos
- Participativo, utilizando y conociendo saberes previos de las alumnas, apoyado por la bibliografía pertinente
- Dinámico, entretenido, tratando de combinar distintas metodologías para que las clases se observen diferentes y motivantes
- Un estilo que se centra en el que aprende y que asume con responsabilidad la formación de nuevos profesionales. Constructivista
- Centrado en las alumnas y en el saber hacer, reflexivo, dinámica, con espíritu lúdico, democrática, calida, preocupada
- Más práctica que teórica. También la reflexión
- Activo, participativo, dinámico, reflexivo
- Democrático, con efecto lúdico
- Holístico
- Constructivista, dinámico, práctico
- Estudio de casos
- La dramatización/ representación de contenidos
- Ejemplificación de contenidos específicos
- Esquematización de la información
- Exposición de la información a través de imágenes y conceptos
- Generar un ambiente agradable, tranquilo, de confianza, tolerancia y discusión
- Instruir desde la perspectiva teórica y lúdica
- Permitir el trabajo práctico desde la experiencia personal, descubriendo, experimentando y reconociendo diferentes formas de comunicación
- Guiar en el uso de materiales y recursos y como pueden ser utilizados
- Motivar al trabajo colaborativo y solidario, valorando sus propios trabajos y el de sus pares
- Fomentar lecturas acordes a la asignatura, para comentar y debatir sobre ellos

- Potenciar la imaginación, la fantasía, la ensoñación, el reconocimiento de sí mismo y su entorno
- Propiciar la evaluación durante el proceso, sin restarle importancia al producto
- Recíproca(grupal)
- Con material concreto
- De experimentación
- Debates, foros, etc.
- Frontales
- Con medios audiovisuales
- Resolución de problemas

5.- ¿Cómo caracterizaría a sus alumnos?

- Receptivos, capaces, críticos, participativos, afectuosos, perseverantes
- Con necesidad de potenciar su comprensión lectora
- Aquellas pasivas, poco críticas y muy ancladas al sistema tradicional de escuchar y reproducir, incapaces de hacer un análisis y poco creativas. Por otra parte, un grupo pequeño que son activas y con un gran potencial, por sobretodo, creativas
- Diversidad de alumnas, algunas advierten compromiso con su proceso formativo, hay otras que asisten a clases y responden con lo mínimo, pero lo hacen, y las alumnas que no están en lo más mínimo comprometidas
- Diversos y singulares
- Dos tipos de estudiantes: Los bastante comprometidos con su carrera y los abúlicos.
- En el plano académico, carentes de conductas básicas: leer y escribir, comprender, expresión oral. Carentes de aprendizajes previos, irregulares en el cumplimiento de responsabilidades
- Con pocas expectativas académicas
- Como jóvenes bastante simples en general. Son poco reflexivas, ignorantes en los temas cotidianos, poco informadas y con pocas destrezas para manejarse bien a nivel de educación superior
- Muy diversas, pero en general afectuosas, respetuosas y dispuestas a aprender. Gran facilidad para los trabajos prácticos y artísticos.
- Son creativas y lúdicas.
- Carecen de independencia y se conforman con lo entregado por el profesor

- Son poco reflexivas al inicio de su vida académica
- Cálidas, afectuosas, muy respetuosas
- La gran mayoría suelen no ser muy participativas, dependientes, suelen trabajar por nota
- Son bastante inmediatistas. Rinden lo necesario y suficiente. Pocas van más allá de la clase
- Su estilo es ser muy concretas y poco reflexivas
- Muy emponderadas en la práctica, pero no dimensionan que su hacer debe ser producto de sus saber
- Son responsables, disciplinadas
- Simpáticas, muy niñas, regalonas
- No se puede generalizar
- En su mayoría muy pasivos, pero interesados
- Preguntan. Les preocupa mucho aprender para contestar en la prueba
- Sólo algunos se notan más entusiasmados cuando están en sus prácticas y trabajo directo con niños
- Alumnas en su mayoría con un alto cariño por los niños, sin que esto se traduzca en una exigencia o auto exigencia académica
- Una posición pasiva ante el conocimiento, induciendo un estilo frontal y poco reflexivo de enseñanza
- Le cuesta leer o seguir un ritmo de estudio
- A nivel actitudinal, con ciertas dificultades en la autonomía necesaria para la universidad
- Con necesidad de instancias de expresión.
- Con excelente disposición, honestos, solidarios, facilitadores de un clima de trabajo agradable, con opinión y gran entusiasmo
- En principio, pasivos, poco reflexivos
- En el desarrollo con ansias de aprender
- Amables, respetuosos, sociables

Anexo 6

Unidades de análisis Cuestionario Profesores
Frente a la pregunta 1 ¿Cómo debiese ser la enseñanza de las estudiantes?, las respuestas se pueden categorizar en:
Aspectos técnicos

- Progresión de los contenidos
- Metodologías de enseñanza supeditadas al contexto del curso
- Una dimensión técnica y coherencia metodológica
- Igual o mejor que cualquier carrera de educación
- Con mayores exigencias académicas, desde los puntajes de inicio
- Similar a la de cualquier estudiante de educación
- Integrar conocimientos a través de diversas estrategias que se relacionen con los ejes formativos de la carrera
- Trabajar con talleres que impliquen elaborar y re elaborar
- Una metodología que guarde coherencia entre la selección de sus contenidos y planteamiento de estrategias
- Desarrollar competencias de comunicación, investigación

Aspectos epistemológicos

- La enseñanza no debiera ser dogmática, ni demasiado clásica, ni muy simple, ni tan obvia, ni tan liviana. No debiera haber instrucción, no debiera ser tan convergente
- Enseñanza centrada en los alumnos
- Articular las diferentes asignaturas curriculares con una acentuación en la acción
- Con oportunidades de aprendizaje que les permitan desarrollar y adquirir competencias profesionales y personales
- Un proceso centrado en el aprendizaje de los alumnos
- Enseñanza dinámica, ir adaptando las estrategias metodológicas para el desarrollo de objetivos
- Desde una perspectiva integradora
- Entregar oportunidades de aprendizaje para un acercamiento al aula

Aspectos metodológicos

  - **Enseñanza Reflexiva**
- Que posibilite criticar, pensar, indagar y argumentar sobre los diferentes aspectos que competen a su quehacer

- Especialmente reflexiva respecto a su quehacer
- Crítica y activa
- Deben sentirse estimulados a pensar, criticar y cuestionar
- Focalizarse en la reflexión y en la participación de las alumnas
- Propiciar momentos que las hagan pensar más que reproducir
- Apoyarse con metodologías activas que promuevan la discusión, la reflexión y la vinculación teoría- práctica
- Desafiante, que los movilice cognitivamente
- Que permita reflexionar sobre diferentes aspectos relacionados con la asignatura y su quehacer profesional
    - **Diversidad Metodológica**
- Se debieran privilegiar varias maneras de enseñar y enfatizar la competencia de reflexionar sobre la acción
- Diversas metodologías
- Diversidad en uso de estrategias
    - **Profesionalidad**
- Con un alto nivel de profesionalismo en su disciplina
- Deben advertir que su trabajo es fundamental para mejorar la calidad de la educación, vislumbrar la responsabilidad social que tienen
- Que genere autonomía para aprender
- Con rigor académico
    - **Creatividad**
- Formar educadores creativos
- Debe realizarse en un marco de calidad e innovación
- Mostrar, invitar a ver, permitir que adviertan o perciban algo
- Que permitiese el descubrimiento, la expresión y la potenciación de la creatividad
- Dinámica
    - **Vinculación teoría- práctica**
- Fuerte formación teórica para que la práctica tenga sustentación
- Un modelo que implique una triada: teoría, reflexión, realidad, es decir un modelo de enseñanza cíclica
- Se debe vertebrar la teoría con la práctica, con los materiales curriculares, la organización y el desarrollo del currículum
- Apoyarse con metodologías activas que promuevan la discusión, la reflexión y la vinculación teoría- práctica
- Que permita transferir desde lo conceptual y teórico a su saber hacer
- Una mezcla de varias cosas: teoría para tener conocimientos científicos,

entrega de todo tipo de cosas prácticas

- Enseñar manteniendo una armonía entre lo teórico y lo práctico
    - **Vinculación con la sociedad**
- Que preparo a los alumnos para los cambios de nuestra sociedad y educación
- Enfocada a entregar herramientas que el contexto educativo y social actual exige
- Dotar a los estudiantes de un grado de autonomía y profesionalización para que sean capaces de construir y adaptar a su entorno proyectos pedagógicos y curriculares que incluyan recursos facilitadores del aprendizaje
- Centrada en la generación de competencias que les permitieran desarrollar su labor en los diferentes ámbitos que la sociedad requiere
    - **Participación/ comunicación/ interacción**
- Valorando y sintiéndose capaces de poder aportar y conformar equipos interdisciplinarios
- Que conciba a las estudiantes como agentes de su proceso de formación y, por tanto partícipes y co- responsables del proceso educacional
- La forma como interactuamos con los estudiantes, es la principal enseñanza que les damos
- Focalizarse en la reflexión y en la participación de las alumnas
    - **Vinculación valórica**
- Que los estudiantes se sientan respetadas, consideradas, legitimadas

Análisis pregunta 1 ¿Cómo debiese ser la enseñanza de las estudiantes?

De acuerdo a lo señalado por los profesores, la enseñanza debiese considerar: aspectos técnicos, referidos a metodologías apropiadas al ámbito universitario y que guarden coherencia con la selección de los contenidos y el planteamiento de estrategias; aspectos epistemológicos, que expresan una visión sobre la enseñanza centrada en el alumno; aspectos metodológicos, que priorizan la enseñanza reflexiva, el desarrollo de la creatividad, la vinculación de la teoría con la práctica, la perspectiva analítica del rol del profesor, el desarrollo de habilidades comunicacionales, la vinculación con la sociedad y el desarrollo valórico.

Para la pregunta 2 ¿Cuáles serían los ejes formativos que se debiesen considerar en la enseñanza?

Eje de la Formación Valórica

- Capacidad crítica y autocrítica
- Trabajo en equipo
- Capacidad en la toma de decisiones
- Responsabilidad

- Ser y convivir
- Integral
- Formación del ser personal, profesional y de gestión
- Saber ser, saber hacer, saber
- Formación valórica
- Actitudinal

Eje de la Formación Pedagógica

- **Conceptual/ Instrumental**

- El juego como metodología de aprendizaje tanto motriz, como psicológico e intelectual
- Equipos multidisciplinarios que permitan y faciliten conducir ejes integradores que movilicen la formación temprana
- Elementos sociológicos- antropológicos/ ramas de la ciencia/ la educación como objeto de estudio/ habilidades y destrezas para el ejercicio profesional
- Están dados por los ciclos de la educación de párvulos y por las políticas educativas de este nivel
- Teoría donde se incluyan asignaturas que hablan del ser humano propiamente tal, y el eje pedagógico
- Habilidades de pensamiento matemático, ciencias, entre otras
- Disciplinas auxiliares a la educación
- Fundamento teórico de su hacer
- Desarrollo de técnicas para desarrollar la lectoescritura y el cálculo básico
- Formación en el saber y hacer pedagógico
- Formación en ciencias biológicas y psicológicas
- Saber ser, saber hacer, saber
- Aprender a aprender
- Formación pedagógica
- Neurocientífica y de salud del párvulo
- La didáctica educativa con niños menores de seis años
- La gestión educativa
- Conceptual

- **Reflexivo**

- Formación inicial de las futuras profesionales para que valoren, comprendan la importancia de su función profesional
- Desarrollo de habilidades cognitivas a través del lenguaje
- Desarrollo de una mirada crítica y reflexiva frente a su propio quehacer
- Pensamiento crítico
- Reflexión

- Aprender a aprender
- La investigación en educación, capacidad de reflexión y de profundizar en los conocimientos específicos de su disciplina
- Estratégico
- **Creativo**
- La creatividad como base de la educación y el arte en general
- Desarrollo de la creatividad
- **Procedimental**
- La línea del saber hacer y de la formación especializada
- Investigación educativa
- Formación en el saber y hacer pedagógico
- Saber ser, saber hacer, saber
- Aprender a aprender
- Procedimental

Eje de la Formación cultural y social

- Trabajo en equipo
- Ética, gestión, liderazgo
- La formación personal, general, cultural
- Trabajo en equipo
- Desarrollo de cultura general
- Desarrollo de habilidades sociales incluidas las comunicativas
- Saber desempeñarse en el mundo de las organizaciones
- Formación en trabajo con adultos
- Formación cultural

Análisis pregunta 2 ¿Cuáles serían los ejes formativos que se debiesen considerar en la enseñanza?

De acuerdo a lo señalado por los profesores, los ejes formativos que se debiesen considerar son: formación valórica; formación pedagógica centrada en aspectos conceptuales, reflexivos, creativos, procedimentales y en el desarrollo de la cultura personal y social.

Resulta novedosa la incorporación de elementos que tradicionalmente no se han considerado en la formación de maestros, pues la preparación para el ejercicio profesional ha estado orientada para que el sujeto adquiera un dominio científico con las consecuentes actividades profesionales que se derivan de él.

Para la pregunta 3, ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza habitualmente en el desarrollo de sus clases?

Exposición

- Exposición teórica precedida de preguntas de tipo diagnóstico
- Exposición de contenidos
- Clases expositivas
- Para el trabajo teórico me baso en power point
- Clases expositivas
- Exposición de la información a través de imágenes y conceptos
- Frontales
- Exposiciones de trabajos de investigación
- Con medios audiovisuales

Talleres y /o trabajos grupales

- Trabajos en grupos de reflexión o de aplicación
- Clases prácticas con aplicaciones de los conceptos teóricos
- Talleres de aplicación y análisis
- Elaboro actividades grupales o individuales
- Talleres
- Debates
- En ocasiones, actividades grupales para la aplicación de los conceptos teóricos a una situación o problema
- Talleres para la resolución de problemas
- Ejecución práctica de situaciones
- Trabajos grupales
- Puestas en común. Foros, debates
- Participativas de debate, reflexión de texto, elaboración de mapas conceptuales
- Taller de creación de materiales
- Participación activa de las alumnas
- Debates, foros, etc.

Análisis de textos

- Análisis bibliográfico
- Lecturas de documentos
- Análisis de textos

Modelado

- Modelado

Filmaciones

- Filmaciones de las alumnas y videos para la reflexión y análisis
- Muestra de videos

Mediaciones

- Mediación en las interacciones

Preguntas

- Introducir preguntas para promover el diálogo, la discusión
- Priorizo las preguntas y comentarios de las alumnas para lograr una clase lo más dialogada posible

Ejemplificación

- Ilustrar la materia con ejemplos cotidianos del ámbito educacional, de la educación de párvulos o de la vida cotidiana de las mismas alumnas
- Ejemplificación de contenidos específicos

Salidas a terreno

- Visitas a terreno

Esquemas

- Elaboración de esquemas y ordenadores
- Participativas de debate, reflexión de texto, elaboración de mapas conceptuales
- Trabajo con mapas conceptuales
- Esquematización de la información

Trabajos de investigación

- Trabajos de investigación.
- **Disertaciones**
- Exposiciones de trabajos de investigación
- Presentación y disertaciones de trabajos semestrales

Creatividad

- Juegos de roles, simulación
- La dramatización/ representación de contenidos
- Resolución de problemas

Profesor invitado

- Profesor invitado como experto

Estudio de Casos

- Estudio de casos

Principios metodológicos diversos

- Adquirir y relacionar conceptos básicos de la asignatura
- Vincular con los conocimientos previos
- Reflexión sobre el proceso de aprendizaje, a nivel de aula y comunidad
- Estrategia multifocal que ofrezca distintas oportunidades de aprendizaje centrada en la teoría, la reflexión y la realidad
- Organizo los contenidos de acuerdo a los objetivos
- Organizo tiempo y espacio
- Incluyo recursos facilitadotes del aprendizaje: convencionales, interactivos

- Combinación de los contenidos propios del curso y del desarrollo de una mirada crítica sobre los mismos
- Recíproca (grupal)
- Con material concreto
- De experimentación
- Con medios audiovisuales

Análisis pregunta 3, ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza habitualmente en el desarrollo de sus clases?

Los profesores expresan que las estrategias de enseñanza que principalmente utilizan están referidas a aquellas de orden expositivo, de talleres o trabajos grupales y de análisis de textos.

No obstante, se percibe en el discurso de los profesores cierta imprecisión respecto de la conceptualización de estrategia de enseñanza, pues la información que entregan se asemeja más bien a la noción de actividad.

Para la pregunta 4 ¿Cómo describiría su estilo de enseñanza?

Metódico (reflexivo/ aplicación de conocimientos)

- Coherente, metódico, riguroso, promoviendo la reflexión y aplicación de los contenidos

Lúdico/ Práctico/ creativo

- Dinámico, entretenido, tratando de combinar distintas metodologías para que las clases se observen diferentes y motivantes
- Diverso
- Más práctica que teórica. También la reflexión
- Activo, participativo, dinámico, reflexivo
- Democrático, con efecto lúdico
- Ecléctico, flexible, crítico

Participativo / Democrático

- Abierto potenciando siempre la opinión de los alumnos, llegando a consensos comunes, buscar el auto conocimiento
- Participativo, utilizando y conociendo saberes previos de las alumnas, apoyado por la bibliografía pertinente
- Democrático, con efecto lúdico
- Holístico

Expositivo

- De exposición y reflexión

- Estilo aún proveedor
- Mi estilo está basado en las palabras, en su sonoridad en lo que dicen y en lo que dejan de decir
- He aprendido a disponer los contenidos con el auxilio de los gestos

Guía / mediador

- Lograr cercanía hacia mis alumnos, colaborando en sus proyectos, sugiriendo y guiando en forma general y personalizada, valorando sus pequeños y grandes logros
- Un estilo que se centra en el que aprende y que asume con responsabilidad la formación de nuevos profesionales. Constructivista
- Centrado en las alumnas y en el saber hacer, reflexivo, dinámica, con espíritu lúdico, democrática, cálida, preocupada
- Constructivista, dinámico, práctico

Análisis **pregunta 4 ¿Cómo describiría su estilo de enseñanza?**
De acuerdo a la información entregada por los profesores, se puede deducir que los diferentes estilos de enseñanza que se utilizan en la formación universitaria, serían: reflexivo, creativo, participativo, democrático y expositivo.
Para la pregunta 5 ¿Cómo caracterizaría a sus alumnos?
Fortalezas

- Receptivos, capaces, críticos, participativos, afectuosos, perseverantes
- un grupo pequeño que son activas y con un gran potencial, por sobretodo, creativas
- algunas advierten compromiso con su proceso formativo
- Diversos y singulares
- Algunos bastante comprometidos con su carrera
- Muy diversas, pero en general afectuosas, respetuosas y dispuestas a aprender. Gran facilidad para los trabajos prácticos y artísticos.
- Son creativas y lúdicas
- Cálidas, afectuosas, muy respetuosas
- Muy emponderadas en la práctica
- Son responsables, disciplinadas
- Simpáticas, muy niñas, regalonas
- No se puede generalizar
- Con excelente disposición, honestos, solidarios, facilitadores de un clima de trabajo agradable, con opinión y gran entusiasmo
- En el desarrollo con ansias de aprender

- Amables, respetuosos, sociables

Debilidades

- Con necesidad de potenciar su comprensión lectora
- Aquellas pasivas, poco críticas y muy ancladas al sistema tradicional de escuchar y reproducir, incapaces de hacer un análisis y poco creativas
- hay otras que asisten a clases y responden con lo mínimo, pero lo hacen, y las alumnas que no están en lo más mínimo comprometidas
- Otros abúlicos
- En el plano académico, carentes de conductas básicas: leer y escribir, comprender, expresión oral. Carentes de aprendizajes previos, irregulares en el cumplimiento de responsabilidades
- Con pocas expectativas académicas
- Como jóvenes bastante simples en general. Son poco reflexivas, ignorantes en los temas cotidianos, poco informadas y con pocas destrezas para manejarse bien a nivel de educación superior
- Carecen de independencia y se conforman con lo entregado por el profesor
- Son poco reflexivas al inicio de su vida académica
- La gran mayoría suelen no ser muy participativas, dependientes, suelen trabajar por nota
- Son bastante inmediatistas. Rinden lo necesario y suficiente. Pocas van más allá de la clase
- Su estilo es ser muy concretas y poco reflexivas
- no dimensionan que su hacer debe ser producto de sus saber
- En su mayoría muy pasivos, pero interesados
- Preguntan. Les preocupa mucho aprender para contestar en la prueba
- Sólo algunos se notan más entusiasmados cuando están en sus prácticas y trabajo directo con niños
- Alumnas en su mayoría con un alto cariño por los niños, sin que esto se traduzca en una exigencia o auto exigencia académica
- Una posición pasiva ante el conocimiento, induciendo un estilo frontal y poco reflexivo de enseñanza
- Le cuesta leer o seguir un ritmo de estudio
- A nivel actitudinal, con ciertas dificultades en la autonomía necesaria para la universidad
- Con necesidad de instancias de expresión.
- En principio, pasivos, poco reflexivos

Análisis pregunta 5 ¿Cómo caracterizaría a sus alumnos?

Los profesores caracterizan a sus estudiantes fundamentalmente en función de dos aspectos, fortalezas y debilidades. En relación a las fortalezas se destacan elementos que tienen relación con la afectividad y con el compromiso con la carrera.

En relación a las debilidades, se destacan elementos que dicen relación con la ausencia de un espíritu reflexivo; carente de habilidades instrumentales y un comportamiento pasivo. Situación que resulta contradictoria, puesto que en la pregunta anterior, respecto de los estilos de enseñanza, se establecen estilos reflexivos, creativos, participativos y democráticos, entre otros. Esto permite plantear que el nivel de impacto de la enseñanza universitaria es mínimo, considerando que no se perciben logros con la metodología que se emplea.

Anexo 7

Síntesis respuestas. Estudiantes

1.- ¿Cómo describirías las clases de tus profesores?

- Logran mantener silencio
- Controlan la clase
- Profesores atentos
- Algunas clases no respetan puntualidad
- Algunas entretenidas y motivadoras
- Algunas más de lo mismo
- Clases normales, sin preparación: con data, sólo leen, dan lecturas para pruebas y trabajos
- Clases lúdica, motivantes: juegos, videos, el data como apoyo, talleres grupales e individuales, pruebas con dramatizaciones, aplicaciones
- Grandes diferencias entre profesores
- Utilizan diferentes estrategias
- Mayoría utiliza bien los medios audiovisuales
- Dejan poco tiempo para copiar la información
- En todas las clases se aprende
- Clases interesantes
- Clases participativas, propician reflexión
- Clases teórica- prácticas
- Relaciones de confianza y seguridad
- Algunos no preparan concientemente su clase
- Mayoría de las clases son expositivas
- Algunas con apoyo de material
- Se contestan la mayoría de las dudas
- Se explican los puntos más importantes
- Algunas clases son menos dinámicas
- Algunos se dan el tiempo para explicarte
- Los profesores se apoyan demasiado en el data
- Algunos aburren demasiado, no son motivadores
- Algunos no se dan cuenta que son fomes
- La mayoría de las clases son de carácter expositivo
- La mayoría de las clases son de carácter expositivo
- La profesora establece diálogos
- Se realizan talleres
- Otras clases son más recreativas y desarrollan mayor creatividad

- Trabajo en ambiente grato
- Clases participativas
- Buscan desarrollar el espíritu crítico
- La mayoría busca la instancia para aplicar la teoría a la práctica
- Las clases no siempre están preparadas
- Hay clases de años anteriores
- Poca preocupación por las características propias del curso
- Marcan un estilo constructivista
- No solo exponen, sino además construir junto al alumno el futuro aprendizaje
- Utilizan talleres en clases
- Algunos enseñan de manera lúdica
- Otros van a hacer clases y no les interesa nada más
- Algunos no conocen la materia, no la abarcan de manera adecuada, no se les entiende la idea
- Otros solo leen el data
- Otros hacen preguntas de manera permanente y responden lo que queremos saber
- Las clases en general son buenas, con explicaciones de la materia
- Los profesores se preocupan de que quede todo claro
- Clases dinámicas y participativas
- Clases respetuosas y con buena relación
- Clases participativas
- Clases claras, abiertas a responder
- Profesores dedicados , respetuosos, ordenados
- Hacen dinámicas para motivar
- Nivel de exigencia bueno
- Clases dinámicas, interactivas
- Algunas clases interesantes, dinámicas y entretenidas
- Otras clases muy aburridas, les falta ánimo, no sacan provecho a la información
- Buenas, presentan motivación por enseñar
- La mayoría son satisfactorias
- En todas se ha entregado el contenido teórico que compete
- Algunas no han completado todos los contenidos del programa
- Generalmente muy teóricas, guiadas mucho por el Power Point, no tomando las experiencias previas de los alumnos
- En ocasiones demasiado teóricas y extensas

- Algunas muy buenas, sobresalientes, con los contenidos puntuales.
- La mayoría realizan cátedras expositivas ya sea con power point o pizarra y plumón
- Se dan instancias para realizar talleres en clases y opinar respecto de la materia
- Se pueden hacer preguntas y solucionar ciertas problemáticas planteadas.
- Interactiva.
- Participativa.
- Con contenidos relevantes.
- Dinámicas.
- Entretenidas.
- Participativas.
- Con mucho contenido.
- Con variedad de métodos de enseñanza.
- Claras.
- Consistentes.
- Con propuestas innovadoras.
- Con objetivos claros.
- Complementan adecuadamente teoría y práctica.
- Se aprovecha bien el tiempo.
- Conectan teoría y práctica.
- Interactivas.
- Participativas.
- Explicativas.
- Entretenidas.
- Con vocabulario técnico.
- Dinámicas.
- Variadad de métodos de enseñanza.
- Claras.
- Complementan la teoría con la práctica.
- Planificadas.
- Entretenidas.
- Lúdicas.
- Con mucha teoría y poca profundización de los temas.
- Interactivas.
- Con mucha información.

2. ¿Qué elementos debería tener una buena clase?

- Integrar conocimientos previos y de otras asignaturas
- Preguntas, discusiones, foros, debates
- Crear una opinión propia con relación a los contenidos, que tenga valor para quien lo estudia y pueda relacionarse con la práctica
- Motivación del profesor, capacidad empática
- Salidas a terreno, conectarse con la naturaleza y con las áreas de trabajo
- Selección de contenido
- Apoyo bibliográfico
- Exposición diapositivas
- Apoyo material concreto
- Uso de estrategias, trabajo en equipo
- Material gráfico y concreto de apoyo
- Participación del alumno
- Reflexión
- Dinámicas
- Preparación
- Objetivos claros
- Manejo medios audiovisuales
- Profesores comprometidos, dispuestos a orientar y apoyar a sus alumnos
- Oportunidades para poner en marcha o llevar a la práctica la teoría adquirida
- Comunicación bidireccional
- Discusión
- Retroalimentación
- Objetivos claros, presentados y discutidos en la clase
- Oportunidades para desarrollar destrezas en actividades
- Profesor involucrado a una enseñanza directa con toda la clase
- Estrategias de aprendizaje y actividades apropiadas con el objetivo de la lección
- Recursos usados en forma efectiva para apoyar la comprensión de ideas y el desarrollo reestrategias
- Un cuidadoso y preciso uso de vocabulario
- Trabajar en equipo
- Tiempo determinado, un buen espacio de trabajo, que sea cómodo y apropiado
- Trabajo a nivel gráfico y concreto
- Power point, iluminación, ventilación
- Tener un buen profesor, puntual, dedicado y un buen contexto en cuanto a

los alumnos

- Sala en buen estado, cómoda para poder atender y participar
- Interacción alumno profesor, comunicación
- Metodología clara
- Dinámica
- Estrategias
- Respeto mutuo
- Respaldo de material
- Intención en lo que se quiere entregar
- Expresión libre
- Comprensión
- Entrega de valores
- Ganas de aprender
- Tener la materia
- Conocer a la profesora
- Espacio físico, iluminación, ventilación con pizarra para ejemplificar
- Respeto por la alumna y sus conocimientos
- Disposición por parte del educador a enseñar cuantas veces sea necesario
- Reflexionar sobre sus métodos
- Siempre ser capaz de auto criticar su trabajo
- Elementos motivacionales
- Que sea un placer estar en clases
- Fomentar aprendizajes significativos
- Cercanía con los alumnos
- Utilizar técnicas modernas e innovadoras
- Ambiente físico cómodo
- Generar interacciones de seguridad entre profesor y alumno
- Material académico disponible
- Disposición del profesor ante las inquietudes del grupo
- Sala de clases cómoda
- Competencias profesionales adecuadas
- Motivación
- Didáctica
- Participativas
- Que verifique que comprendimos
- La clase debe ser dinámica
- Permitiendo participación
- Distintas maneras de evaluar

- Material de apoyo, pero sin leer solamente el power point
- Ambiente físico cómodo
- Concentración y atención de todos los alumnos
- Motivación por parte de los profesores
- Buen trato, respeto
- Coherencia y explicación de lo dicho
- Participación, confianza
- Debería tener una parte teórica y una práctica
- Objetivos claros desde el principio de semestre
- Material audiovisual entretenido, llamativo
- Cada clase debiera tener un objetivo determinado, que sea más allá de pasar materia
- Clase preparada con motivación, diferente, creativa, lúdica
- Clase con juegos, material concreto, actividades aplicables
- Dinamismo, claridad
- Clase con apoyo de data, charlas, salidas a terreno
- Apoyo audiovisual
- Dominio de contenido por el profesor
- Interacción profesor- alumno
- Buena relación entre todos
- Materia interesante para profeso y alumnos
- Espacio para preguntas-respuestas
- Ser dinámica
- Que pueda modificarse, flexible
- Organizada con objetivos claros
- Con verificación de aprendizajes
- Interactiva, comunicativa
- Flexible
- Propicia aprendizajes significativos
- Aclara dudas
- Respeto
- Que apunte a un objetivo
- Una sala apropiada
- Ventilación apropiada
- Coherencia en los contenidos abordados
- Comunicación efectiva con la docente
- Objetivos claros
- Participación activa del alumno

- Un buen profesor
- Un profesor preparado
- Ejemplos concretos y reales
- Apoyo de medios audiovisuales
- Enseñar con claridad
- Elaboración de metodologías diferentes
- Clases más lúdicas
- Hagan participar a los alumnos
- Ver videos acerca de la materia
- Una parte teórica y una parte práctica
- Medio audiovisual
- Salidas a terreno
- Talleres
- Plenario
- Recursos concretos
- Proyectos
- Apoyo de data
- Videos en relación a la clase
- No tanta materia
- Que fuera más charla con videos
- Lúdica, participativa
- Con juegos y variedad de actividades
- Interactivas, participativas
- Con materiales
- Práctico y teórico
- Profesora clara en la enseñanza de temas.

3.- ¿Qué debilidades y fortalezas observas a las clases?

Fortalezas	Debilidades
• Trabajo con diferentes materiales. • Realización de material didáctico objetivos, estrategias de enseñanza. • Son entretenidas, interesantes. • Preparación y conocimientos de la profesora. • Utilización de diversos medios audiovisuales. • Se enseñan de forma clara. • Son lúdicas y con materiales. • No son aburridas. • En ellas se relaciona la teoría con la práctica. • Hay evidencias concretas de lo que uno debería hacer (vídeos y materiales). • Tienen plenario en la finalización de la clase. • Tienen una estructuración clara. • En ellas hay aplicación práctica de los contenidos. • En ellas hay confianza y comunica ción efectiva con la docente. • Flexibles. • Ambiente de respeto. • Existe disposición para atender consultas y dudas. • Se utilizan métodos apropiados. • Se puede dialogar en ellas. • Los profesores cuentan con los conocimientos necesarios • Material audiovisual • Material de lectura • Clases creativas • Clases comentadas por profesor-alumnos • Trabajos grupales e individuales • Ejemplos de aplicación • Gran cantidad de medios audiovi suales a disposición • Tiempo de duración de los módulos ayuda a evitar desconcentración • La mezcla de clases teóricas con talleres prácticos • Las preguntas siempre son escucha das y respondidas por parte de los profesores	• Demasiada información que no se alcanza a ver todo. • Mucho power point y teoría. • Muchos textos en el semestre. • Se junta mucha información para las pruebas. • Muchas horas seguidas • Poca participación de las alumnas. • Muchas horas seguidas. • Muchas horas seguidas. • El horario de la clase es muy temprano. • Profesores no muy cercanos a los alumnos • Organización del tiempo • Profesores impuntuales • Data con lectura excesiva • Poca explicitación de la materia • En ocasiones mal uso de los medios • La monotonía de algunas clases • Se entrega demasiada información a través del power • No todos los profesores preparan sus clases • Profesores con mucho conocimiento que no saben manejarlo • Clases como discursos • No son muy pedagógicos • Apoyarse con mucho power • Ambientación muy clínica • Algunas clases son cero aporte para nuestra carrera • Demasiado leer y poca didáctica • Algunas clases un tanto monótonas • Dinámica casi siempre igual: profe sor expone, alumnos toman notas • Algunos profesores no se dedican a la preparación de las clases de manera adecuada • A veces el excesivo uso de Data Show. • Demora o faltas a clase de los profesores. • Bajas ganas que tienen los profesores. • Hablan mucho y muchas palabras en los power point.

• Confianza y seguridad, profesor alumno • Dar a conocer el objetivo de la clase • Reflexión y opinión • Participación • Clases teórica- prácticas • Mucho conocimiento de los profesores • Sistemáticas, progresivas • Claridad en la exposición de la materia a tratar • Disposición del profesor para aclarar dudas • Respeto en la relación profesor-alumno • La cercanía que se genera entre profesor- alumno, la confianza que se logra construir • Buscan, además de ser teóricos que podamos llevar los conocimientos a la práctica • El profesor no entrega todos los conocimientos, sino que también los construye junto al alumno. • Medios, proyectores, pizarras. • Buena comunicación, buen material, buena entrega de valores. • Buena calidad de las salas y tecnología. • En la mayoría se congenia un buen educador con los alumnos. • Buenos docentes. • En ciertas clases hay profesores que trabajan muy bien. Se les entiende y están dispuestos a ayudar. • Retroalimentación entre alumnos y profesores. • Utilización de power point. • Diálogo positivo. • Discusión y debate. • Opiniones por parte de alumnos. • Contenidos apropiados para la preparación profesional. • Oportunidades para enriquecerse a través de las prácticas pedagógicas. • Medios audiovisuales utilizados adecuadamente. • Temas relevantes. • Los docentes, en general, son buenos pedagogos. • Temática relevante. • Buen material audiovisual. • Docente bien preparado. • Algunas clases son dinámicas, utilizando variados recursos. • Calidad de los docentes. • Buenos modelos a seguir. • Motivación para ser mejor profesional.	• Poca participación de los alumnos. Quedan preguntas al aire y sin respuestas. • Uso excesivo de power point. • Uso excesivo de power point. . Falta entusiasmo de los alumnos. • Las clases son aburridas, con mucha monotonía. • Siempre lo mismo, estar sentado y copiar la información de las diapositivas. • Poco material concreto. • Algunos profesores son demasiado teóricos. • Algunos profesores dictan la materia. • Los programas de los cursos no son abordados por falta de tiempo. • Muy teóricas. • No siempre finalizan la materia programada en el programa. • Acumulan mucha materia para las pruebas. • Muy extensas. • Mucho contenido para tan poco tiempo. • Muchas evaluaciones. • Demasiado contenido en pruebas. • Ciertos docentes no preparan sus clases. • No existe interacción. • Diapositivas muy extensas. • Clase plana. • Clases, en general, de carácter expositivo. • Falta mucho de lo que nos enseñan respecto del aprendizaje significativo. • El modo de evaluación: falta diversi dad, para respetar la diversidad. • Falta que los alumnos se planteen para criticar los procesos educativos. • Se fomenta mucho la adquisición de conocimiento, obviando los valores, la práctica y la necesidad recreativa que se requiere en todo proceso educativo.

4. ¿Cuáles serían los ejes formativos que debiesen estar en tu formación de educador de párvulos?

- La malla curricular contempla la mayoría de los aspectos fundamentales.
- Artes musicales.
- Educación Física.
- Estimulación temprana.
- Entrega actualizada de contenidos bibliográficos.
- Entrega y vocación por la labor educativa.
- Compromiso real hacia la enseñanza.
- Preparación en idiomas extranjeros.
- Preparación administrativa.
- Electivos acordes a la carrera.
- Inglés
- Pedagogía
- Electivos acordes a la carrera.
- Pedagogía.
- Idiomas. Formación pedagógica lúdica.
- Ser modelos de referencia.
- Respetar la singularidad y ritmos de aprendizajes.
- Currículum.
- Responsabilidad, respeto y empatía.
- Inglés.
- Estrategias de aprendizaje.
- Factores lúdicos y concretos.
- Aplicación de la teoría en la práctica.
- Valores.
- Pedagogía.
- Psicología.
- Biología.
- Tecnología.
- Idiomas.
- Lo actitudinal.
- Metodologías.
- Valores.
- Metodología.
- Planificación.
- Evaluación

- Valores
- Principios.
- Creencias.
- Claridad de la educación actual.
- Estudio permanente.
- Integración de lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.
- Aplicación de los conocimientos.
- Actitudes.
- Valores.
- Iniciativa.
- Pertinencia.
- Pulcritud.
- Autoestima.
- Coherencia.
- Cultura.
- Metodología
- Metodología.
- Valores.
- Reflexión.
- Conciencia.
- Perfeccionamiento.
- Enseñanza actualizada y contextualizada.
- Responsabilidad.
- Respeto.
- Empatía.
- Iniciativa.
- Participación.
- Interacción.
- Práctica.
- Habilidades manuales.
- Motivación
- Innovación de ideas.
- Lo lúdico.
- Lenguaje.

Anexo 8

Unidades de Análisis cuestionario Estudiantes

Para la pregunta 1 ¿Cómo describirías las clases de tus profesores?

Profesores

- ✓ **Normas**
- Logran mantener silencio
- Controlan la clase
- Algunas clases no respetan puntualidad
- Dejan poco tiempo para copiar la información
- Nivel de exigencia bueno
- La mayoría son satisfactorias
- En todas se ha entregado el contenido teórico que compete
- Algunas no han completado todos los contenidos del programa

- ✓ **Personal/ Valórico**
- Profesores atentos
- Grandes diferencias entre profesores
- En todas las clases se aprende
- Relaciones de confianza y seguridad
- Algunos no preparan concientemente su clase
- Las clases no siempre están preparadas
- Hay clases de años anteriores
- Poca preocupación por las características propias del curso
- Otros van a hacer clases y no les interesa nada más
- Clases respetuosas y con buena relación
- Profesores dedicados , respetuosos, ordenados
- Se aprovecha bien el tiempo.

Clases

- ✓ **Motivación**
  - Algunas entretenidas y motivadoras
  - Algunas más de lo mismo
  - Clases normales, sin preparación: con data, sólo leen, dan lecturas para pruebas y trabajos
  - Clases lúdica, motivantes: juegos, videos, el data como apoyo, talleres grupales e individuales, pruebas con dramatizaciones, aplicaciones
  - Clases interesantes
  - Algunos aburren demasiado, no son motivadores

- Algunos no se dan cuenta que son fomes
- Otras clases son más recreativas y desarrollan mayor creatividad
- Trabajo en ambiente grato
- Clases dinámicas y participativas
- Hacen dinámicas para motivar
- Otras clases muy aburridas, les falta ánimo, no sacan provecho a la información
- Buenas, presentan motivación por enseñar
- Dinámicas.
- Entretenidas.
- Participativas
- Entretenidas
- Dinámicas.
- Entretenidas.

✓ **Metodología**

- Clases participativas, propician reflexión
- Clases teórica- prácticas
- Mayoría de las clases son expositivas
- La mayoría de las clases son de carácter expositivo
- Se realizan talleres
- Clases participativas
- Buscan desarrollar el espíritu crítico
- La mayoría busca la instancia para aplicar la teoría a la práctica
- Marcan un estilo constructivista
- No solo exponen, sino además construir junto al alumno el futuro aprendizaje
- Utilizan talleres en clases
- Algunos enseñan de manera lúdica
- Clases participativas
- Clases dinámicas y participativas
- Clases dinámicas, interactivas
- Generalmente muy teóricas, guiadas mucho por el Power Point, no tomando las experiencias previas de los alumnos
- En ocasiones demasiado teóricas y extensas
- Algunas muy buenas, sobresalientes, con los contenidos puntuales.
- Participativa.
- Con contenidos relevantes.
- Con mucho contenido.

- Con variedad de métodos de enseñanza.
- Claras.
- Consistentes.
- Con propuestas innovadoras.
- Con objetivos claros.
- Complementan adecuadamente teoría y práctica.
- Conectan teoría y práctica
- Variadad de métodos de enseñanza.
- Claras.
- Complementan la teoría con la práctica.
- Planificadas.
- Con mucha teoría y poca profundización de los temas.
- Con mucha información.

✓ **Recursos**

- Utilizan diferentes estrategias
- Mayoría utiliza bien los medios audiovisuales
- Algunas con apoyo de material
- Los profesores se apoyan demasiado en el data
- Otros sólo leen el data
- La mayoría realiza cátedras expositivas ya sea con power point o pizarra y plumón
- Una minoría no tiene los materiales apropiados.
- Se ocupa tecnología.
- Con materiales para reforzar la clase.
- Algunas con apoyo de data show y máquina de transparencias.

○ **Interacción**

- Se contestan la mayoría de las dudas
- Se explican los puntos más importantes
- Algunos se dan el tiempo para explicarte
- La profesora establece diálogos
- Algunos no conocen la materia, no la abarcan de manera adecuada, no se les entiende la idea
- Otros hacen preguntas de manera permanente y responden lo que queremos saber
- Las clases en general son buenas, con explicaciones de la materia
- Los profesores se preocupan de que quede todo claro
- Clases claras, abiertas a responder
- Se dan instancias para realizar talleres en clases y opinar respecto de

la materia
- Se pueden hacer preguntas y solucionar ciertas problemáticas planteadas.
- Interactiva.
- Interactivas.
- Participativas.
- Explicativas.
- Con vocabulario técnico.
- Interactivas.

Análisis pregunta 1 ¿Cómo describirías las clases de tus profesores?

De acuerdo a lo señalado por los estudiantes, en relación a las normas, se percibe que no se respeta horario de clases y que el nivel de exigencia es satisfactorio. A nivel personal, se percibe una heterogeneidad de respuestas en torno a la preocupación del profesor respecto al trabajo académico. Se destaca como relevante que los profesores son atentos y respetuosos, sin embargo, emerge la percepción de escasa preparación de las clases.

En relación a la motivación, las clases se perciben como entretenidas, por algunos, pero también aburridas, por otros.

En cuanto a lo metodológico, si bien surgen conceptos que las definen como expositivas, no se observan juicios negativos frente a ello. Se tiende a expresar “mucho contenido y poca profundización”.

La interacción se plantea positiva, las expresiones apuntan a una propensión al diálogo.

Para la pregunta 2 ¿Qué elementos debería tener una buena clase?

Metodología/ Estrategias

- Integrar conocimientos previos y de otras asignaturas
- Salidas a terreno, conectarse con la naturaleza y con las áreas de trabajo
- Selección de contenido
- Uso de estrategias, trabajo en equipo
- Reflexión
- Dinámicas
- Preparación
- Objetivos claros
- Oportunidades para poner en marcha o llevar a la práctica la teoría adquirida
- Retroalimentación
- Objetivos claros, presentados y discutidos en la clase

- Oportunidades para desarrollar destrezas en actividades
- Estrategias de aprendizaje y actividades apropiadas con el objetivo de la lección
- Trabajar en equipo
- Metodología clara
- Dinámica
- Estrategias
- Reflexionar sobre sus métodos
- Siempre ser capaz de auto criticar su trabajo
- Fomentar aprendizajes significativos
- Utilizar técnicas modernas e innovadoras
- Didáctica
- Que verifique que comprendimos
- Distintas maneras de evaluar
- Coherencia y explicación de lo dicho
- Debería tener una parte teórica y una práctica
- Objetivos claros desde el principio de semestre
- Cada clase debiera tener un objetivo determinado, que sea más allá de pasar materia
- Espacio para preguntas-respuestas
- Ser dinámica
- Que pueda modificarse, flexible
- Organizada con objetivos claros
- Con verificación de aprendizajes
- Flexible
- Propicia aprendizajes significativos
- Aclara dudas
- Que apunte a un objetivo
- Coherencia en los contenidos abordados
- Objetivos claros
- Ejemplos concretos y reales
- Una parte teórica y una parte práctica
- Materia interesante para profesor y alumnos
- Enseñar con claridad
- Elaboración de metodologías diferentes
- Clases más lúdicas
- Talleres
- Plenario

- Proyectos
- No tanta materia
- Con juegos y variedad de actividades
- Práctico y teórico

Recursos materiales/ tecnológicos

- Apoyo bibliográfico
- Exposición diapositivas
- Apoyo material concreto
- Material gráfico y concreto de apoyo
- Manejo medios audiovisuales
- Recursos usados en forma efectiva para apoyar la comprensión de ideas y el desarrollo reestrategias
- Tiempo determinado, un buen espacio de trabajo, que sea cómodo y apropiado
- Trabajo a nivel gráfico y concreto
- Power point, iluminación, ventilación
- Sala en buen estado, cómoda para poder atender y participar
- Respaldo de material
- Espacio físico, iluminación, ventilación con pizarra para ejemplificar
- Ambiente físico cómodo
- Material académico disponible
- Sala de clases cómoda
- Material de apoyo, pero sin leer solamente el power point
- Ambiente físico cómodo
- Clase con apoyo de data, charlas, salidas a terreno
- Apoyo audiovisual
- Material audiovisual entretenido, llamativo
- Una sala apropiada
- Ventilación apropiada
- Ver videos acerca de la materia
- Medio audiovisual
- Salidas a terreno
- Apoyo de data
- Videos en relación a la clase
- Apoyo de medios audiovisuales
- Recursos concretos
- Que fuera más charla con videos
- Con materiales

Interacción Profesor/ alumno-Alumno/alumno

- Preguntas, discusiones, foros, debates
- Participación del alumno
- Comunicación bidireccional
- Discusión
- Interacción alumno profesor, comunicación
- Intención en lo que se quiere entregar
- Expresión libre
- Comprensión
- Generar interacciones de seguridad entre profesor y alumno
- Participativas
- La clase debe ser dinámica
- Permitiendo participación
- Interacción profesor- alumno
- Buena relación entre todos
- Participación, confianza
- Comunicación efectiva con la docente
- Hagan participar a los alumnos
- Participación activa del alumno
- Interactiva, comunicativa
- Lúdica, participativa
- Interactivas, participativas

Motivación/ valoración

- Crear una opinión propia con relación a los contenidos, que tenga valor para quien lo estudia y pueda relacionarse con la práctica
- Motivación del profesor, capacidad empática
- Profesores comprometidos, dispuestos a orientar y apoyar a sus alumnos
- Profesor involucrado a una enseñanza directa con toda la clase
- Tener un buen profesor, puntual, dedicado y un buen contexto en cuanto a los alumnos
- Respeto mutuo
- Entrega de valores
- Ganas de aprender
- Respeto por la alumna y sus conocimientos
- Disposición por parte del educador a enseñar cuantas veces sea necesario
- Elementos motivacionales
- Que sea un placer estar en clases

- Cercanía con los alumnos
- Disposición del profesor ante las inquietudes del grupo
- Motivación
- Motivación por parte de los profesores
- Buen trato, respeto
- Clase preparada con motivación, diferente, creativa, lúdica
- Clase con juegos, material concreto, actividades aplicables
- Dinamismo, claridad
- Respeto

Uso del lenguaje

- Un cuidadoso y preciso uso de vocabulario

Competencia Profesional

- Competencias profesionales adecuadas
- Dominio de contenido por el profesor
- Un buen profesor
- Un profesor preparado
- Profesora clara en la enseñanza de temas.

Análisis pregunta 2 ¿Qué elementos debería tener una buena clase?

Los alumnos plantean que una buena clase, desde el punto de vista metodológico, debe ser dinámica, esta expresión aparece en forma recurrente en sus respuestas. Por otra parte, se indica que debe ser organizada, con objetivos claros, que incorpore ejemplificación, reflexión y verificación de la comprensión. Se indica, además, que debe existir un equilibrio entre la teoría y la práctica.

Considerando los recursos materiales, los estudiantes señalan que una buena clase debe contar con recursos variados referidos a material concreto, gráfico y tecnológico.

Desde la interacción una buena clase debiera priorizar una buena comunicación profesor alumno, destacando las ideas de participación y confianza.

Desde un punto de vista motivacional, se refiere que una buena clase debe contar con profesores comprometidos, con buena disposición y un clima de respeto.

Respecto a las competencias profesionales, una buena clase debe contar con un profesor con dominio de contenidos y metodologías de enseñanza.

Para la pregunta 3 ¿Qué debilidades y fortalezas observas a las clases?

Fortalezas

- ✓ **Recursos materiales/ tecnológicos**

- Trabajo con diferentes materiales.
- Utilización de diversos medios audiovisuales.
- Hay evidencias concretas de lo que uno debería hacer (vídeos y materiales).
- Material audiovisual
- Material de lectura
- Gran cantidad de medios audiovisuales a disposición
- Medios, proyectores, pizarras.
- Buen material
- Buena calidad de las salas y tecnología.
- Utilización de power point.
- Medios audiovisuales utilizados adecuadamente.
- Buen material audiovisual.

✓ **Motivación/valoración**

- Son entretenidas, interesantes.
- Son lúdicas y con materiales.
- No son aburridas.
- Flexibles.
- Ambiente de respeto.
- Existe disposición para atender consultas y dudas.
- Clases creativas
- Disposición del profesor para aclarar dudas
- Respeto en la relación profesor- alumno
- La cercanía que se genera entre profesor- alumno, la confianza que se logra construir
- En ellas hay confianza y comunicación efectiva con la docente.
- Confianza y seguridad, profesor alumno
- Buena entrega de valores.
- Competencia Profesional
- Motivación para ser mejor profesional.

✓ **Competencias**

- Preparación y conocimientos de la profesora.
- Los profesores cuentan con los conocimientos necesarios
- Mucho conocimiento de los profesores
- En la mayoría se congenia un buen educador con los alumnos.
- Buenos docentes.
- En ciertas clases hay profesores que trabajan muy bien. Se les entiende y están dispuestos a ayudar.
- Los docentes, en general, son buenos pedagogos.

- Docente bien preparado.
- Calidad de los docentes.
- Buenos modelos a seguir.

✓ **Metodología**

- Realización de material didáctico objetivos, estrategias de enseñanza.
- Se enseñan de forma clara.
- En ellas se relaciona la teoría con la práctica.
- Tienen plenario en la finalización de la clase.
- Tienen una estructuración clara.
- En ellas hay aplicación práctica de los contenidos.
- Se utilizan métodos apropiados.
- Ejemplos de aplicación
- La mezcla de clases teóricas con talleres prácticos
- Dar a conocer el objetivo de la clase
- Clases teórica- prácticas
- Sistemáticas, progresivas
- Buscan, además de ser teóricos que podamos llevar los conocimientos a la práctica
- El profesor no entrega todos los conocimientos, sino que también los construye junto al alumno
- Retroalimentación entre alumnos y profesores.
- Contenidos apropiados para la preparación profesional.
- Oportunidades para enriquecerse a través de las prácticas pedagógicas.
- Temas relevantes.
- Temática relevante.
- Algunas clases son dinámicas, utilizando variados recursos.

✓ **Interacción**

- Se puede dialogar en ellas.
- Clases comentadas por profesor- alumnos
- Trabajos grupales e individuales
- Las preguntas siempre son escuchadas y respondidas por parte de los profesores
- Reflexión y opinión
- Participación
- Claridad en la exposición de la materia a tratar
- Buena comunicación.
- Diálogo positivo.
- Discusión y debate.

- Opiniones por parte de alumnos.

Debilidades

Metodología

- Demasiada información que no se alcanza a ver todo.
- Muchos textos en el semestre.
- Se junta mucha información para las pruebas.
- Poca explicitación de la materia
- Clases como discursos
- No son muy pedagógicos
- Algunas clases son cero aporte para nuestra carrera
- Demasiado leer y poca didáctica
- Algunas clases un tanto monótonas
- Dinámica casi siempre igual: profesor expone, alumnos toman notas
- Las clases son aburridas, con mucha monotonía.
- Siempre lo mismo, estar sentado y copiar la información de las diapositivas.
- Algunos profesores son demasiado teóricos.
- Algunos profesores dictan la materia.
- Muy teóricas.
- Acumulan mucha materia para las pruebas.
- Muy extensas.
- Mucho contenido para tan poco tiempo.
- Muchas evaluaciones.
- Demasiado contenido en pruebas.
- Clase plana.
- Clases, en general, de carácter expositivo.
- Falta mucho de lo que nos enseñan respecto del aprendizaje significativo.
- El modo de evaluación: falta diversidad, para respetar la diversidad.
- Se fomenta mucho la adquisición de conocimiento, obviando los valores, la práctica y la necesidad recreativa que se requiere en todo proceso educativo.

Interacción

- Poca participación de las alumnas.
- Poca participación de los alumnos. Quedan preguntas al aire y sin respuestas.
- No existe interacción.
- Falta que los alumnos se planteen para criticar los procesos educativos.

Motivación/ valoración

- Profesores no muy cercanos a los alumnos
- La monotonía de algunas clases
- Algunas clases un tanto monótonas
- Dinámica casi siempre igual: profesor expone, alumnos toman notas
- Las clases son aburridas, con mucha monotonía.
- Siempre lo mismo, estar sentado y copiar la información de las diapositivas.

Recursos materiales/ tecnológicos

- Mucho power point y teoría.
- Data con lectura excesiva
- En ocasiones mal uso de los medios
- Se entrega demasiada información a través del power
- Apoyarse con mucho power
- Ambientación muy clínica
- A veces el excesivo uso de Data Show.
- Hablan mucho y muchas palabras en los power point.
- Uso excesivo de power point.
- Uso excesivo de power point
- Poco material concreto.
- Diapositivas muy extensas.

Competencias Profesionales

- Profesores impuntuales
- No todos los profesores preparan sus clases
- Profesores con mucho conocimiento que no saben manejarlo
- Algunos profesores no se dedican a la preparación de las clases de manera adecuada
- Demora o faltas a clase de los profesores.
- Bajas ganas que tienen los profesores.
- Ciertos docentes no preparan sus clases.

Organización

- Muchas horas seguidas
- Muchas horas seguidas.
- Muchas horas seguidas.
- El horario de la clase es muy temprano.
- Organización del tiempo
- Los programas de los cursos no son abordados por falta de tiempo.

- No siempre finalizan la materia programada en el programa.

Análisis **pregunta 3 ¿Qué debilidades y fortalezas observas a las clases?**
Las debilidades relativas al plano metodológico destacan una estructura de clase expositiva, con excesiva información y con poca variedad metodológica.
Las debilidades en relación a la interacción se centran en la falta de participación de los alumnos.
En el plano de la motivación / valoración, las debilidades que se reiteran en la expresión de los estudiantes dicen relación con la monotonía y al aburrimiento
En función de los recursos materiales, las debilidades aluden al excesivo uso y mal uso del power point .
Las debilidades relativas a competencias profesionales se plantean en torno a carencias en la preparación de clases y la impuntualidad.
Las debilidades en relación a la organización, se refieren fundamentalmente a la estructura horaria y a la dinámica de la propia clase.
Las fortalezas señaladas en relación a los recursos materiales utilizados en clases se orientan a destacar la diversidad de los medios que se emplean.
Las fortalezas, en relación a la motivación y valoración, se plantean vinculadas a conceptos relacionados con lo entretenido, la buena disposición del profesor y un ambiente de confianza.
Las fortalezas en función de las competencias, establecen la experticia de los profesores en los contenidos que se enseñan y a la preparación de las clases.
En el ámbito metodológico, las fortalezas destacan la claridad y organización de la enseñanza y la apropiada relación teoría y práctica.
En el plano de la interacción, las fortalezas indican, prioritariamente, la presencia del diálogo y la participación.
Para la pregunta 4. ¿Cuáles serían los ejes formativos que debiesen estar en tu formación de Profesor?
Formación valórica

- Entrega y vocación por la labor educativa.
- Compromiso real hacia la enseñanza.
- Ser un educador que fundamente su quehacer en saberes pedagógicos propios de su profesión en coherencia con una práctica ética que lo sustente.
- Buena entrega de valores.
- Valores.
- Valores
- Valores.
- Ser modelos de referencia.

- Responsabilidad, respeto y empatía.
- Valores.
- Lo actitudinal.
- Valores
- Principios.
- Creencias
- Actitudes.
- Valores.
- Iniciativa.
- Pertinencia.
- Pulcritud.
- Autoestima.
- Coherencia.
- Valores.
- Reflexión.
- Conciencia.
- Responsabilidad.
- Respeto.
- Empatía.
- Iniciativa

Formación Pedagógica

- ✓ **Conceptual/ Instrumental**
- Artes musicales.
- Educación Física.
- Estimulación temprana.
- Electivos acordes a la carrera.
- Inglés
- Pedagogía
- Electivos acordes a la carrera.
- Pedagogía.
- Idiomas.
- Administración.
- Electivos acordes a la carrera.
- Teoría acerca del desarrollo del párvulo.
- Teoría y práctica acerca de planificación y evaluación.
- Inglés.
- Preparación en idiomas extranjeros.

- Preparación administrativa
- Psicología.
- Biología
- Inglés.
- Inglés.
- Inglés.
- Pedagogía
- .Psicología.
- Biología.
- Tecnología.
- Idiomas
- Inglés.
- Currículum.
- Planificación.
- Evaluación
- Habilidades manuales.
- Lenguaje.

✓ **Reflexiva**

- Poseer una capacidad reflexiva, indagativa, integrativa, participativa y creadora.
- Desarrollar aprendizaje significativo relativo a capacidades cognitivas, socioafectivas, éticas y valóricas.
- Trabajar sistemáticamente estrategias de enseñanza orientadas a mediar y facilitar construcción de aprendizajes.
- Investigación.

✓ **Creativa**

- Habilidades creativas.
- Innovación de ideas.

✓ **Procedimental/Metodológico**

- Modos de enseñanza
- Didáctica.
- Formación pedagógica lúdica
- Formación pedagógica lúdica.
- Respetar la singularidad y ritmos de aprendizajes
- Estrategias de aprendizaje.
- Factores lúdicos y concretos.
- Aplicación de la teoría en la práctica.

- Metodologías.
- Metodología.
- Integración de lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.
- Aplicación de los conocimientos.
- Metodología
- Metodología.
- Interacción.
- Práctica.
- Lo lúdico.
- ✓ **Cultural social**
- Poder adaptarse al cambio y a la diversidad de contextos educacionales.
- Manejar habilidades comunicativas y sociales.

- Trabajo con la comunidad y familia.

Análisis pregunta 4. ¿Cuáles serían los ejes formativos que debiesen estar en tu formación de Profesor?

En relación a la formación valórica, los estudiantes expresan fundamentalmente que la formación debiese considerar una buena entrega de valores, entre ellos, se destaca la entrega y vocación por la labor educativa, el compromiso con la enseñanza y el ser modelo de referencia.

En relación a la formación pedagógica, se plantea que la formación debe contar con diversos conocimientos instrumentales, con el desarrollo de la creatividad y la reflexión, con una adecuada preparación en modelos de enseñanza y una vinculación con el medio.

Anexo 9

Transcripción Trabajo co-constructivo
Expresiones del trabajo Co- Constructivo. Período de abril a septiembre 2006 (21/04/06-13/09/06)

Profesor 1

- "Mis clases son expositivas, son bien mezcladas, en algunos contenidos necesito profundizar más, entonces se expone y luego se lleva a taller, he tenido algunas buenas ideas según yo, pero falta tiempo"

- "Tratamos de buscar tantas cosas de cómo poder hacerlo mejor y de mejorar y de repente quedamos como frustrados"

- "De repente veo tanta falta de motivación de parte de los alumnos, siento que no es recíproco"

Profesor 2

- "Mi clase tiene inicio, desarrollo y tiene cierre, pero el cierre yo no lo entiendo"

- "…porque claro, tampoco te quieres hacer el simpático, quieres que aprendan, pero he ido cambiando algunas cosas, menos, pero mejor"

Profesor 3

- "Todos los años he cambiado las cosas, de acuerdo a lo que me he dado cuenta… les trate de poner la parte práctica a mitad de semestre, de modo de sentir que toda la teoría ya la tienen y es mejor aplicarla. Yo la verdad esperaba mucho que me preguntaran… cuando yo les digo ¿Qué opinan? Hay un silencio eterno, y ahí me quedo hasta que me digan algo"

- "yo les digo, aprovéchenme, si bien no me salen tantas preguntas de conocimiento o de texto, son preguntas prácticas tales como ¿cómo lo estoy haciendo? Y entonces es allí donde he tenido muchas clases participativas"

- "Si empiezo la clase con muchas preguntas trato de juntar contenidos vistos en la clase anterior y lo junto con lo que voy a hacer, me cuesta mucho que me respondan y termino también con muchas preguntas y una autoevaluación"

Profesor 4:

- “Una vez yo los observaba y miraba tanta carencia de ellos, no eran concientes de sus carencias, me producía angustia todo esto”

Profesor 1

- “Me complican muchos los talleres y mis clases tienen talleres. Pasa una cosa horrorosa, que me aburro a no más poder”

Profesor 3

- “Uno está acostumbrado a lo expositivo, quedarse callado en una clase es complicado, se ve al profesor no haciendo nada”

- “Creo que habría que, registrar esa preguntas, registrar esas dudas que van surgiendo, verificar cómo manejan el lenguaje técnico, creo que es importante consignarlo”

- Después de una clase de taller yo personalmente que soy el encargado de hacer eso, les verbalizo todo lo que observe”

- “Uno sabe que cuando hace un taller, llega un momento de negociación, pero no desde el contenido, ni de lo que se está hablando, sino que es una negociación desde la afectividad, de cómo estamos, de cómo estas tú”

- “Son como 5 o 10 minutos de ajuste, por lo tanto seria inusual pensar en un taller de 15 minutos”

- “Los alumnos tienen que vivenciar el hecho que es un taller…hay un trabajo de producción”

- “Creo que ahí la palabra regular es súper importante, porque a veces uno se mete tanto, y negocia tanto , y da tanto, que creo que el registro es muy importante”

- “Hay que pensar en ajustarse, a la cantidad de alumnos que se tienen y que están ahí. Hace más entretenido el proceso… y a nosotros nos a resultado muy interesante negociar el término entretenido…una clase entretenida es cuando dice interacción, cuando es productiva , cuando es negociada”

- “Cuando hay focos de interés común, cuando tu te comprometes con lo que estás haciendo y eso hace que para uno sea entretenido, … cuando hay

reciprocidad”

- “Hay colegas que de repente refuerzan anécdotas, refuerzan chistes como una forma de atención, lo ocupan como una estrategia… pero en ciertos grupos, eso es un desacierto”

- “Sí, una sonrisa es interesante, pero me hecha a perder la estructura”

Profesor 2:

- “Yo creo que he logrado una cosa… empecé a dar tareas todas las semanas… me preguntaban si era con nota, ellos funcionan por la nota y les dije que no, que no tenía ningún sentido… les generó mucho desconcierto”

Profesor 5

- “Si los alumnos no logran un producto adecuada, entonces hay ciertas referencias que se pueden dar de manera externa, de cómo se visualiza a ese grupo, de acuerdo a los procedimientos que siguieron, cuánto se demoraron en ponerse de acuerdo, conceptos que no estaban claros”

- “Cuando uno los sitúa en otra lógica de trabajo como que el alumno se pierde”

- “Seguramente los mejores alumnos, los que tienen más capacidades logran visualizar no sólo el producto sino sus etapas”

Profesor 4:

- “Como psicopedagogos ellos no van a poner notas, entonces también tienen que vivir esa experiencia de que no reciban nota por algo”

Profesor 3

- “Los alumnos todavía no hacen la conexión, entonces de pronto termina la clase y no hacen un proceso como de integración, a pesar de que uno y la mayoría lo indica con muchos ejemplos”

- “la gente en realidad no se preocupa de lo que estás trabajando… creo que es súper importante para las carreras tener ese proceso de inducción, yo creo que en Psicopedagogía pasa algo parecido y en básica también, tienen su estilo, habrá que ver si eso está enriqueciendo nuestra gestión”

- “Yo tengo estructura: introducción, desarrollo conclusión, ya eso es un elemento extraordinario, después vamos a ver si la introducción cumple los propósitos, si la conclusión se hace como se debe, y si debe ratificarse cada momento”

- “Quizás sea saludable preguntarles a los alumnos sobre tu clase, no con respecto a contenidos sino a temas de procedimientos, sobre los referentes que uno tiene, sobre la evaluación que no llegan”

- “Nosotros les preguntamos muy poco sobre la impresión que tienen los alumnos de uno y a veces es horroroso, puede ser sumamente complicado lo que te digan”

Profesor 6

- “Pareciera ser que uno está acostumbrado a fundamentar… eso tiene que ser para generar reflexiones al sujeto, que para cuando tenga que enseñar no sólo conozca la materia, tiene que ver con la disposición, con proponerse, con organizarse, contextualizarse para enseñar”

Profesor 2:

- “yo se de una manera y enseño de otra”

Profesor 5

- “Conoces la materia y la enseñas. Conocer también implica saber cómo yo conozco una materia”

Profesor 4:

- “Conocer esa materia para poder enseñarla, para que los alumnos pudieran aprende”

Profesor 4:

- “Explicarles cómo yo lo aprendí, ahora creo que no es lo mejor”

Profesor 3

- “Ojala yo pudiera enseñar de la mejor manera”

Profesor 5

- “Los procedimientos que podría sugerirle al alumno para aprender su materia, tienen que ver con las expectativas que se tengan del alumno y también el tipo

de clases”

Profesor 6

- “Al tiempo después descubrí que yo no podía determinar lo que definitivamente ellos iban a aprender, porque me di cuenta de la variedad de apuntes, notas y simbologías que usan”

- “El sustrato sobre el cual disponían el nuevo aprendizaje era súper rudimentario… entonces después empecé a clarificar los objetivos… cruzándolos con los de ellos … y en ese ir y venir, donde el contenido era una excusa para negociar, de cómo pensaban, relacionaban… aunque ocurría que en la percepción del grupo, ellos definían que no estaban aprendiendo”

- “Yo creo que cuando uno empieza a planificar lo hace de acuerdo a lo que cree que ellos tiene que aprender, entonces, enseño como yo creo que a ellos les convendría aprender.

Profesor 3

- “Esto uno lo ve como nunca acabar, porque yo pienso en mí, ¿cómo yo aprendo?, pero también tengo un universo de personas que aprenden distinto, entonces ¿cómo captan ese procedimiento que enseño?

- “Quizás no vamos a avanzar con todos los alumnos, porque son formas distintas, pero quizás la sugerencia puede estar dada en el hecho que para la materia y para la conciencia que yo tengo como profesora, y para los objetivos que quiero lograr, hay ciertos procedimientos que ojala pudiesen explicarse al alumno”

Profesor 2

“Al conocer un tema se esta doblemente vinculado, al tipo de información de curso y a los procedimientos para la clase”

- “Miro al grupo y digo: esto me encanta pero es tan mió, que no se si ellos logran entenderlo como yo se los estoy trasmitiendo, pero después digo, no, en realidad yo tengo que abstraerme de estas cosas”

Profesor 4:

- “Saben?, fue un poco frustrante al principio cuando probé el tema de la reflexión,

no se si yo lo entregué mal, se tienden a confundir los alumnos, me da una sensación que quedan como mirando”

Profesor 6

- “Yo digo que ahí esta el problema, que ellos entienden la exposición como un proceso en que encuentran la información y la trasmiten… o sea, el expositor tiene que hacer un análisis y no sólo reproducir”

Profesor 3

- “Entonces la pregunta seria si ¿necesitamos instar a cada alumno para que pueda aprender?”

Profesor 1

- “Yo digo, el alumno esta conciente de que esta en una clase para aprender o esto ¿aparece en el minuto en que tiene que estudiar para las pruebas?”

- “La motivación del alumno por aprender es importante porque a lo mejor uno podría aplicar o traer tremendas estrategias, pero es previo saber cómo recoger estas motivaciones por aprender y no para estar sentado escribiendo”

- “Yo creo que también hay una cosa que uno debiera trabajar también y es que cuándo el alumno no tiene un buen procedimiento para seleccionar bien la estrategia, enseñarla para poder hacerlo bien, y con eso lograr que el alumno se interese, que le guste, que sienta los pasos para aprender, porque quizás desde cuando el alumno no esta aprendiendo nada”

Profesor 5

- “Yo hasta ahora he tratado un poco de especificar el significado que tiene la clase, conectando un poco eso con lo que se supone han aprendido, y bueno también con su futuro… lo importante que es lo que estamos viendo para su proyecto personal”

- “No quiero sólo yo hacer la clase, quiero que ellos me hagan preguntas”

- El otro día salí mal de una clase y dije “puchas la clase mala que hice”, me autoevalué: ellos estaban callados, terminé la clase, dije adiós, sonrisas, pero

no quedé conforme y estuve en reflexión todo el día”

Profesor 4:

- “En relación a cómo uno aprende, cómo uno enseña, he llegado a la conclusión que es muy difícil que el sujeto, en una sesión de una hora veinte, me diga o explicite lo que aprendió en esa clase, o sea, como noción de aprendizaje”

- “Uno a veces piensa que en vez de enseñar parece que las confundo”

- “Quizás mis clases deberían considerar que el proceso de consolidación de aprendizaje lo realice el solo en otro lugar que no es la clase, incluso quizás mi ejercicio sea enseñarles ciertos procedimientos para trabajar con la información que escuchó”

- “Entonces yo decía: claro si el sujeto viene de tantas horas seguidas, es difícil que me diga, en el primer bloque lo que aprendió. Seguramente hay que ayudar a recordar información”

- “Hay todo un trabajo posterior que el estudiante tiene que hacer porque la clase debe provocar reflexión. Un análisis respecto a lo que aprendió, conclusiones”

- “Saqué del discurso decir ¿que aprendieron? Y lo reemplacé por conclusión, es decir cuáles son las conclusiones de la clase, que es lo más importante de aquello que hemos hablado”

- “ Es importante ejemplificar a los alumnos, incluso que es una conclusión”

Profesor 4:

- “Pero debe ser dialogado porque me pueden escribir en un papel lo más importante, pero lo fundamental, es que en el diálogo se puede constatar claridad, profundidad”

Profesor 6

- “Las clases universitarias tienen otro componente, no en el contenido ni en la información… en los tiempos que vivimos la información está en los libros, internet, incluso más completa de lo que yo la puedo dar… sino en la reflexión que puedo hacer, significa que yo podría exponer, pero también ponerle de mi cosecha, exponerles mi reflexión sobre los hechos y esa reflexión tuya como

profesor, como dominante de la disciplina, tu no la encuentras en los libros, es una reflexión mía”

Profesor 4:

- “una idea podría ser que las planificaciones incorporan el perfil cognitivo-afectivo de los sujetos, y un objetivo que tenga que ver con los contenidos”

- “Ciertos grupos tienen necesidades afectivas, emocionales conductuales y actitudinales”

- “Considerar que tu manera de aprender y de enseñar incide en la manera en que aprenden tus alumnos”

Profesor 1:

- “Yo hago una clase expositiva, matizada por algunas preguntas que quisiera que fueran reflexivas”

Profesor 3

- “Hay que poner más dificultad en el camino y en algún punto entender de los errores… creo que a lo mejor como uno sabe donde se equivocan más porque has dictado una asignatura más de una vez, uno les hace ver que ahí es más frecuente el error y te preocupas de que quede más claro”

Profesor 2:

- “Yo me imagino que pensar en voz alta tiene que ver también con algunos contenidos, a los alumnos les encanta que uno les diga su punto de vista o como uno va relacionando una cosa con la otra y de verdad que así a veces ellos establecen otras relaciones que entonces tienen que ver con algún contenido”

- “…cuando dijiste aprendizaje asistido se me paso por la cabeza parto asistido. Al responder con preguntas, el alumno llega a internalizar ciertos aprendizajes o llega por si solo a la verdad… siempre tu estas modelando o haciendo contra preguntas, respondiendo preguntas”

- “A mi me quedó muy bien representado el andamiaje. En el fondo, orientar, pero no dar solución. Fijar buen contexto que permita al alumno llegar a la solución”

- “Siempre estás modelando, haciendo preguntas y contrapreguntas, clarificando. Yo tengo que mostrarles cómo hacer, un proceso, porque el alumno nuestro se queda mucho con el producto”

Profesor 1:

- “ tengo claro que tengo que modelar, pero yo a lo mejor no sabia cómo, o sea, que mientras menos indicaciones les de, mejor… yo pensé que con eso de ordenaba las ideas, les ordenaba la cabeza, pero nunca les pregunte qué hiciste primero… yo igual estaba centrada y parada en los contenidos ”

Profesor 6

- “Entonces he llegado a la idea de que cuado hablamos de disertaciones necesitamos mínimo 7 clases por la cantidad de alumnos y por el proceso que implica… tendría que trabajar en un proceso semestral, porque se supone que a medida que vas ejercitando vas optimizando el proceso”

Profesor 5

- “Por otro lado lo evaluativo les da algunas pistas en términos de procedimientos… si es un trabajo escrito. introducción, desarrollo… pero uno debiera también darles indicadores de qué es una introducción… etc., como una pauta”

Profesor 1:

- “Cada ves que yo veo esto, me doy cuenta que hice tantas cosas ¿Cómo podía yo hacer eso a mis alumno, ahora me da como ataque, pero ¿cómo hacia tantas tonteras?”

Profesor 3

- “Claramente uno no les va a enseñar a los alumnos en la universidad todo lo que van a poner en práctica”

Profesor 2:

- “Yo creo que el error es legitimo, la libertad que tiene el hombre al error es legitimo… y estoy de
- acuerdo en que la reflexión asistida tendría que llevarte necesariamente a cometer menos errores”

Profesor 2

- “La práctica es la aplicación teórica, entonces tiene que ver con el conocimiento, con el dominio, con la propiedad”

Profesor 4:

- "…lo que incorpora Bruner es la presencia precisamente del adulto…la idea de mediador se relaciona con el relacionarse con alguien que sea experto en el área…cuando se refiere al aprendizaje libre, se refiere a la experiencia directa y enseñar a descubrir… para qué exista este aprendizaje por descubrimiento, debe haber un diálogo directo, activo siempre con el alumno"

Profesor 3

- "Yo pienso en los alumnos que uno describe, que son todos de nivel universitario, son pasivos, les falta todo esto que se postula… no se trabaja porque no están acostumbrados a eso… en la bibliografía que uno les pasa… si no hay control de lectura, yo dudo que consulten o busquen más"

Profesor 2:

- "En realidad los alumnos son pasivos, pero a lo mejor no porque quieran, sino porque no tienen las herramientas para poder llevar o acompañar en la búsqueda del descubrimiento"

Profesor 3

- "Lo que pasa es que es súper difícil, porque cuando los niños estan en edad escolar son súper preguntones, pero llega algún punto en que eso decae… yo creo que ahí a lo mejor empieza a estar la falencia, que no les entregas el ambiente para que te pregunten…"

Profesor 2:

- "Pero por ejemplo cuando Piaget habla del aprendizaje activo, dice, explorará activamente con todos sus sentidos, reflexionando… pero no se si esa reflexión será ideal para solucionar mis problemas…"

Profesor 3

- "A mi como que me baja angustia, como que siento que uno necesitaría casi… como todo un día con ellos, porque siento como que los tiempos se reducen y como es tanto lo que hay que enseñar, imagínate, encuentro que es como difícil, me falta tiempo…es difícil que en el fondo uno pueda cumplir eficientemente y eficazmente todo esto, sin tener mas complejos, entregarle todo los medios para que sean capaces de investigar, es complejo por decirlo menos"

Profesor 4:

- “Suena como obvio, de lo más simple a lo más complejo, tener que echar una mirada hacia atrás… pero no es tan evidente para los alumnos, porque para ellos fue novedoso cuando yo sugerí un orden, una jerarquía, dentro de la elaboración de las actividades para analizarlas”

Profesor 1:

- “Entonces a lo mejor nosotros no hemos sido tan explícitos cuando decimos los objetivos que yo pretendo en esta sesión, no se los tiramos claros, los damos por sabidos, entonces, para nosotros visualizarlos es obvio…”

Profesor 4:

- “…Algo que parece tan obvio para nosotras y que en algún minuto decimos inconcientemente, ellos no lo tienen integrado”

Profesor 2

- “Trajeron material teórico y conformaron grupos y durante dos horas empezaron a trabajar en la implementación… y lo otro que consideré fue harta experiencia, ahí pensé en Vygotski, darles la mayor cantidad de experiencias a los alumnos, con respecto a las posibilidades de aplicar conocimiento, para aplicar en la práctica… mi rol en esta actividad fue guiar a los niños, escucharlas en la preparación”

Profesor 5

- “ Acá hay un antes de estas actividades”

Profesor 5

- “Bueno, la vez anterior vimos preguntas, vimos clasificaciones de interrogantes…”

Profesor 2

- “…y lo que yo le decía a Carmen Gloria es que me di cuenta de que en las preguntas de pruebas, como que me encasillo en dos clasificaciones. No hago mucho análisis, mucha reflexión, así que las que yo forme ahí, como que no calzan bien”

- “… lo que pasa es que cada pregunta implica una serie de otras habilidades y no son exactas”

- “Lo que pasa es que ese tipo de preguntas que vimos para comprobar hipótesis,

para comprensión, etc., estas son mas bien de mediación, de relación cuando tu estableces una relación verbal con los alumnos, que también las podemos ocupar como modelos, preguntas para comprobar estrategias, preguntas para comprobar hipótesis, preguntas dirigidas hacia el proceso, preguntas para comprobar pensamiento divergente. Si yo pienso, ese es un tipo de clasificación y la otra es la de conocimiento, de comprensión. Aquí hay dos ejes de cómo analizo yo esto, lo importante analizar aquí no es para formar hipótesis, lo que tengo que tener claro aquí es qué significa una hipótesis…"

Profesor 1

- "…Cuando el profesor conecta los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes, pienso que lo que se pretende de fondo es una situación de aplicación. De que yo aplique los elementos constructivistas a una situación dada"

- "No debería haber una respuesta única, a lo mejor un profesor desde un modelo constructivista debería saber o manejar una forma de trabajo donde trabaje variedades de procedimientos"

- "Ese es el otro elemento para analizar, las preguntas, aquellas que se definen de tal manera que sólo es posible responder correcta o incorrectamente"

- "En un contexto de trabajo, por ejemplo, declarativo, cuando me toca en una pregunta el análisis, y la información es sumamente explícita, me doy cuenta que no analizo. La pregunta pasa a ser de conocimiento"

Profesor 4:

- "Yo hice una cosa chiquitita de algo que hay acá…de presentarles el programa en forma distinta… y consta de tres unidades. Entonces yo hice dos preguntas. La primera pregunta va enfocada desde lo que los niños necesitan… y la otra pregunta era cómo puedo enseñar… Es distinto cuando se las entregas en papel y en realidad como que no le dan mucho sentido, así le di otro sentido"

- "Quizás las unidades y las clases también debieran ser focalizadas con preguntas, es decir, que esta lógica que tu empezaste, se trabaje en todas las clases, no es sólo el contenido, sino pregunta que pueden durar una o dos clases, pero que en algún minuto sean contestadas por ellos mismos"

Profesor 1:

- En el fondo ahí le estamos diciendo, es posible preguntar de diferentes modos. Ideas que después se pueden retomar y volver de nuevo a la pregunta y a partir de esa pregunta que generas como profesora, ellos creen otra pregunta. Dejemos al alumno el ejercicio de hacer preguntas y no solamente al profesor, ahora esas mismas interrogantes pueden ser en un taller evaluativo, en una prueba y ahí vas trabajando en esa lógica de la interrogante"

Profesor 2

- "Hice dos cosas, la primera una evaluación diagnostica… conformaron grupos y la idea era que a partir de ese material, ellos tenían que generar algunas cosas que tuvieran relación con el ámbito que se trabajaba, algunos objetivos que ellos pretendían cumplir, además, debían señalar el procedimiento . Tomé una hoja y dije, voy a registrar mientras trabajan en grupos y fui a hacer los registros y creo que no me fijé en detalles, creo que fue algo muy general"

- "Yo cometí el error que no me detuve a decirles nada acerca de procedimientos y quedó como que había que seguir, pero, quedé satisfecha de haberme atrevido"

- "No hiciste mediaciones, no interviniste, no, yo solamente anoté."

- "… Me alcanzó el tiempo para hacer un cierre, pero hice un gran cierre por los procedimientos, los hice reparar en otras cosas, pero no me detuve lo suficiente, lo mencioné solamente, siento que no lo abordé con propiedad"

- "La otra actividad… es toda una técnica, yo solía decir, tienen que hacer esto y esto otro y ahora lo estoy haciendo yo, yo les digo registren, qué se tiene que hacer, qué estan viendo y qué les llama la atención y eso lo trabajé… un poco más modelado e iban diciendo y siento que me resultó súper bien"

Profesor 6

- "Cuando uno organiza trabajo en equipo , mas que el producto que tenga el trabajo, yo creo que hay que enseñarles a trabajar en equipo, y lo otro importante, es que, como el registro es de afuera, los sujetos tienen que validarlo e incorporarlo dentro de su trabajo de equipo … porque el sujeto de pronto espera que yo le diga algo de cómo trabajar.., empieza una dependencia incluso excesiva, y ahora me doy cuenta de que yo aporté, y me hice conciente de que era importante registrar, ellos lo ven como una estrategia de mi clase,

no como de producción intelectual de la clase misma”

Profesor 6

- “Te das cuenta que todo ese trabajo que se ve muy interactivo en realidad es forzoso, porque yo lo he sugerido, lo he motivado, pero nunca los alumnos logran entender y hacer conciencia de que es la mecánica de trabajo para aprender, siempre me da impresión de que estoy partiendo de cero”

Profesor 4:

- “Quizás esto no suene muy bonito y es como personal, yo te he escuchado en varias ocasiones quizás con un tono negativo o pesimista en relación a eso… yo te he escuchado y comparto que es tremendamente cansador… es lo que percibo, un cierto pesimismo frente a tu quehacer.

- “Estoy pensando que esa búsqueda nos ha producido problemas existenciales, me he fijado que ciertas cosas que iban por ahí no van por ahí realmente”

- “Hay veces que ser sólo racional tampoco aporta en la totalidad, porque no somos sólo razón, yo creo que también hay que tomar en cuenta la parte emocional que esta entrando en juego, tanto de los alumnos como del profesor que esta adelante…”

Profesor 6

- “A mi me resulta muy fácil estimar a los alumnos, pero me resulta frustrante ver que toda esa estimación que tengo no alcanza para lograr ciertos estándares básicos de aprendizaje ”

- “Yo me considero muy positiva, o si no yo no planificaría mis clases…”

- “La vez anterior, en algún minuto me dije, parece que no estoy de acuerdo con el trabajo de grupo aunque siempre hemos propiciado lo de reflexión grupal, claro, pero la intención es provocativa”

Profesor 3

- “En mi segundo año de experiencia yo me quedé súper contenta con lograr que hayan hablado…No importa como lo hicieron, no importa, después quizás en la siguiente clase tengo claro el objetivo que quiero que den una mejor disertación, pero creo que no se puede pensar que cuando nunca han dicho algo en la sala de clases se puedan expresar, o llegar y decirles, ustedes me

van a disertar sobre esto, si en ningún momento han querido hablar en clases”

- “… pero estoy convencida de algo, de que en realidad la parte afectiva es importante, pienso que todas estas capacidades tienen que ir poco a poco, hacerte cargo de analizar, soy súper crítica pero aprendí, vamos a aprender a analizar, vamos a aprender a expresar un poquito cómo llevar estas competencias, pero poco a poco”

Profesor 3

- “Qué paso, que cuando trate con ellos de desarrollar la capacidad de trabajar en equipo se alargó, en vez de hacerlo en una clase, se usó más tiempo. Parece que estuve siendo muy ambiciosa con lo que tengo en el programa…el punto es que a todos nos pasa, que nos pillamos con el contenido, en términos de que a veces el tiempo se dilata y tiene que ver con la dinámica de la clase y todo”

- “El hecho de incorporar alguna herramienta adicional, es precisamente para acceder a estos contenidos, incluso en forma independiente”

Profesor 1:

- “Lo que falta es tiempo… hay temas, talleres y no alcanzamos a hacer nada, me queda para la otra clase y la otra tengo que retomar y no me preocupa no pasarles tanto contenido, sino que siento que estoy trabajando diferente y por eso estoy contenta. Y ellas están consiente del trabajo diferente”

Profesor 2

“En mi otra clase también me pasó lo mismo con otro grupo de alumnos, tampoco pude terminar, pero estaba bien el trabajo de ellas, solamente faltaba cerrar, pero por qué no me preocupé, primero porque estábamos partiendo, yo creo que se están habituando, yo creo que se están probando y no me preocupó mucho porque yo creo que uno ve resultados “

Profesor 5

- “Incluso la instrucción explícita es mientras ellos vayan generando ciertos hábitos de escuchar atentamente”

Profesor 4:

- “Un concepto nuevo, las estrategias deberían pasar a ser incorporadas como

una estrategia de pensamiento, como algo permanente o si no, pierde sentido”

Profesor 6

- “A los alumnos esto de la creatividad si no es bien presentada les resulta más lúdica, recreativa, y no como productiva ”

- “…lo que pasa es que parece que no tienen conciencia de lo que hicieron…”

Profesor 2

“Yo le encuentro razón cuando dice que son procesos inconscientes, porque en realidad cuando a ti te piden que des ideas, eso haces, no es tan fácil ser creativo, pero también tenemos una enseñanza apunta a otra dirección, por lo tanto cuesta mucho esta estrategia, ustedes pueden darse cuenta del alumno que es creativo por el tipo de respuesta que da, relaciones que establece que son un poco más insólitas, más arriesgadas. Pero el común es que la respuesta es básica y eso significa la experiencia sobre la experiencia en función de su alcance”

Anexo 10
Análisis de datos
Codificación abierta

Profesor 1 P

Siempre se busca cómo hacer la (parte) práctica. Les leo cuentos para que vean como hacerlo y después lo hacen ellos.

Profesor 2 S

[1]Mis clases son (expositivas). Son bien mezcladas. En algunos contenidos necesito profundizar un poco más. Se expone y luego se lleva a (taller). A veces he tenido buenas ideas según yo pero me ha faltado tiempo porque los niños no tienen mucha (experiencia). También creo que tiene que ver con el manejo de uno. Por ejemplo realice una experiencia de debate, me preparé y duró 5 (minutos).

Profesora 1 P

[2]Tratamos de buscar tantas cosas de cómo poder hacerlo mejor pero quedamos (frustradas). Nos reunimos harto, buscamos, nos dedicamos, nos motivamos por lo nuevo, pero vemos falta de motivación de los alumnos, no hay reciprocidad con la motivación del (profesor).

Profesor 2 S

Mi clase tiene inicio y desarrollo, pero el cierre yo lo entiendo con conceptos (claves). Me ha servido mucho esto de los conceptos porque al (principio), en la primera clase que te digan que es entretenido está bien, pero no en la tercera. Tú te quieres hacer el simpático para que aprendan, pero he ido cambiando algunas cosas. Menos pero (mejor).

Profesor 3 A R

[3]Siento que todos los años he cambiado las cosas que me he dado cuenta. Siento que el primer año es de mucho estar evaluando, este año no lo voy a hacer porque no tengo mucho (tiempo).

Comentario [c1]: Búsqueda de alternativas. NEME.

Comentario [c2]: Visualización metodológica VM modelado.

Comentario [c3]: ¿es el modelado una alternativa en la enseñanza universitaria. No sería más adecuado hablar de simulación?¿ que característica tiene el modelado cognitivo?¿Qué se busca,¿copiar el modelo? ¿tener un registro de cómo hacerlo?¿tener consciencia del proceso que se sigue?

Comentario [c4]: Definición de clases. VM

Comentario [c5]: Planteamiento de necesidades metodológicas NEME.

Comentario [c6]: Visualización de un tipo de clase VM

Comentario [c7]: Buenas ideas. Falta tiempo BIFT. Representación del alumno. Inexperto REA

Comentario [c8]: Falta de manejo personal VP, falta de EPRE

Comentario [c9]:¿Es un problema de tiempo o de lógica de trabajo? ¿Es el tiempo el factor primordial o es la visualización o representación que se tiene de estudiante? ¿la representación del alumno es de algún modo la derivación de una responsabilidad?¿la REA tiene que ver con la epistemología de los profesores? ¿la REA limita la acción docente?

Comentario [c10]: Búsqueda de alternativas. Frustración NEME REA

Comentario [c11]:¿qué hace que el profesor declare que su motivación es alta pero la de los alumnos no es recíproca? ¿ en la decisión metodológica no se incorpora al alumno en su dimensión real? O bien se centra en una búsqueda de alternativas de orden más bien personal y no incluye al estudiante?

Comentario [c12]:VM VP. Toma de Decisiones

Comentario [c13]: Utilidad del conocimiento adquirido UCA

Comentario [c14]: Toma de Decisiones MPM menos pero mejor. Decisiones metodológicas. Se asume necesidad de simpatía

Comentario [c15]:VM VP. Toma de Decisiones

14 La representación metodológica implica a la vez tomar consciencia, no sólo de lo que se hace, sino de porqué se hace. Y este porqué no sólo tiene que ver con el referente alumno sino con las pre concepciones que se tienen del proceso educativo. En este sentido el referente inmediatista de un proceso pareciera que detuviese un proceso más profundo como es reconocerse desde fundamentos o argumentos explicables o inexplicables, que parecen sólo surgir en el encuentro de la exigencia de exponer la opción metodológica ante otros. Ahí recién se conceptualiza de manera racional, un proceso de reconocimiento. Racional porque se enfrenta a la necesidad de un respaldo más allá de la situación emergente que lo produce y obliga a revisar si se tiene ese respaldo, si hay coherencia de lo que se dice y lo que se hace, develando creencias, prejuicios, convicciones.

15 La representación del alumno ¿ desde dónde se construye?¿ desde un dato previo?¿desde una experiencia en situo? ¿Desde las concepciones previas? ¿desde una idea de universidad?¿ desde una idea de profesor?

16 Hay una idea de cambio, de búsqueda de alternativas asociado a la frustración, a la falta de tiempo, a la falta de respuesta, a la falta de motivación, no obstante no se evidencia en el discurso una búsqueda a partir de las propias convicciones epistemológicas. La decisión pareciera que fuese emergente desde el habitus

El ramo de pedagogía que es eminentemente práctico, [1]literalmente le traté de poner la parte práctica de mitad de semestre, de modo de sentir que toda la teoría ya la tienen y es mejor (**aplicarla**). Yo me pregunto porque los alumnos no te (**cuestionan**), si puede que haya metido la pata. O me he equivocado. He aprendido que cuando yo digo que opinan y hay un silencio eterno, ahí me quedo hasta que una diga algo. Y lo otro es que yo hago clases a párvulos, entonces les digo que me aprovechen, que estoy en (**acción**).
Entonces si bien no me salen tantas preguntas de conocimiento o de texto, son preguntas prácticas, entonces ahí tengo clases (**participativas**). En el ramo teórico me agarro de las prácticas, entonces ahí vienen las preguntas: ¿cómo te fue? ¿Que hiciste?, etc. Ahí me resulta más la interacción.
Ahora que los escucho yo no tengo cierre en mi clase. Yo les parto muy bonito, pero no el plenario, sólo la primera clase. Si empiezo la clase con muchas preguntas, trato de juntar contenidos vistos en la clase anterior y los junto con los que voy a hacer. Me cuesta mucho que me respondan y termino también con muchas (**preguntas**).

Profesor 4. L

Mis clases eran expositivas pero casi angustiosamente tratando de que aprendieran, de poder enseñar (**bien**). Yo los miraba, yo los observaba y miraba tanta carencia en ellos. No eran conscientes de sus carencias, me producía angustia todo ello, buscaba vías, guías para que aprendieran. Era como angustioso hacer clases.

Profesor 1 P

Me complican mucho los talleres y mis clases tienen talleres, y me pasa una cosa horrorosa, que me **aburro** a más no poder. Es que voy por los grupos y siento como que no están y empiezo a hablar. Me pongo a mirar por la ventana y pregunto si terminaron. No hallo las horas de que **termine.**

Profesor 5 R

[2]Yo pienso que eso es sintomático del tipo de clases. Cuando uno está acostumbrado a lo expositivo, quedarse callado en una clase es **complicado.** Es ver al profesor no haciendo nada. Creo que aquí habría que usar un sistema de registro, registrar preguntas, dudas, cómo manejan el lenguaje técnico. Creo que es importante consignarlo. Algunos grupos se detienen en cosas intrascendentes, que no son relevantes…no han clarificado los **objetivos.** Ahora a nosotros nos ha resultado muy conveniente cuando después de un trabajo de taller, les verbalizo todo lo que **observé.**

[19] Uno sabe que cuando hace un taller llega el momento de la negociación.. desde la

17 Teoría primero luego práctica. La fórmula académica es al parecer partir de la teoría hacia una transferencia en contextos de acción y no desde los contextos de acción hacia la teoría

18 ¿Qué hace que un profesor escoja una metodología de trabajo en vez de otra?

19 La convicción del profesor frente a procesos de cambio que realiza genera en los alumnos mayor claridad. Hay una comunicación no sólo dada desde lo racional, sino desde lo afectivo. El profesor deja de ser neutral, está comprometido desde su propia decisión. Se establecen procesos de negociación en vez de imposición. Se escucha al estudiante

Comentario [c16]: Percepción de la evaluación como ocupación temporal. FT VM Teoría antes de la práctica TAP

Comentario [w17]: ¿Qué subyace a la idea que primero la teoría y luego la práctica?¡Qué nivel de consciencia se tiene de la base paradigmática en que se encuentra?

Comentario [c18]: ¿porqué los alumnos no te cuestionan? REA alumnos no opinan NOP . Visualización metodológica

Comentario [c19]: Porqué no me aprovechan??Visualización metodológica espero hasta que hablen

Comentario [w20]: ¿Qué significa situarse frente al alumno como el experto , él que está en la acción, el que sabe? ¿qué significa para el alumno y para el profesor, aprovechar al profesor? ¿Basta decir aprovéchenme?¿Es sólo es " aprovechamiento" desde el alumno al profesor?

Comentario [c21]: Visualización metodológica: preguntas prácticas para clases participativasPPPCP Visualización metodológica: en el ramo teórico utilizo las prácticas para más interacción

Comentario [c22]: VVisualización metodológica: Clases expositivas Visualización personal: angustia porque aprendieran. REA: Observación de carencias OTC Búsqueda de alternativas BA

Comentario [w23]: ¿que se necesita para contestar una pregunta?¿quién debiese hacer preguntas? ¿qué motiva el silencio de los estudiantes?

Comentario [c24]: Visualización metodológica: Clases expositivas Visualización personal: angustia porque aprendieran. REA: Observación de carencias OTC. Búsqueda de alternativas BA

Comentario [c25]: Visualización metodológica: complicación por los talleres

Comentario [c26]: Visualización personal: aburrimiento, falta de definición del rol en situación de taller

Comentario [c27]: ¿cuál es el rol del profesor en dinámicas donde el estudiante es protagonista?¿ qué pasríe si me salgo del papel de experto ¿Porqué un profesor se complica en una situación de taller?

Comentario [c28]: T¿cuál es el rol del profesor en dinámicas donde el estudiante es protagonista?¿ qué pasríe si me salgo del papel de experto ¿Porqué un profesor se complica en una situación de taller?

Comentario [c29]: Opciones metodológicas OM Búsqueda de alternativas BA

Comentario [c30]: OOpción metodológica OM Visualización Personal y comunicación de la experiencia CDLE

afectividad, de cómo estamos, un periodo de ajuste. Por lo tanto sería inusual revisar un taller en 15 minutos. Lo otro es que en el taller hay un trabajo de producción y procedimientos porque regularmente el taller surge para resolver un **problema.**
Creo que a veces los profesores se pasean y hacen preguntas y a veces desdicen a un grupo respecto al otro. El registro es muy importante, anoto todo lo que está pasando mientras ellos **realizan.**

Profesor 2 S
Yo creo que he logrado una cosa con un grupo que empecé a dar tareas todas las semanas. La primera tarea la realizó un 30% y eran bajadas de Internet. Les dije que no podíamos trabajar con ellas porque les había realizado una pregunta, antes les daba un **concepto**.... No me resultó la segunda ni la tercera, cuando se iban preguntaban si era con nota o no. Realicé todo un trabajo personal con ellos desde el interés por aprender. Ahora casi todos me llegan con tareas sencillas vinculadas a lo que vimos. Ellos funcionan con la **nota** y les dije que no, que no tenía ningún sentido. Les explique que esperaba no tener que usar la nota como sanción o premio, y que hicieran un **compromiso.**
Yo les dije apertura del portafolio porque yo quería ver lo que ellos habían ido recopilando, como se van organizando y pensaban que les iba a poner **nota.** Les generó confusión que yo les dijera apertura del portafolio sin **nota.** Le dije que no sabía si les iba a poner nota todavía porque para mí era interesante ver y que lo íbamos a hacer entre todos. Ahora yo les hice el cierre de cómo fue el proceso inicial y ahí como que quedó un poco más claro.[1]

Profesor 5 R
El fuerte componente escolar obliga al sistema a colocar **notas.**

Profesor 4 L
Pero para mí fue muy importante como lo reflexioné: ellos no reciben o ponen nota por todo, tienen que vivir la experiencia de no recibir nota por **algo.**

Profesor 5 R
En algún momento pensamos que las cercanías de las pedagogías con las prácticas iban a ser muy sustancial, que las prácticas iban a proveer de todo lo que se analizara a las **pedagogías**. Tengo la impresión que eso no se ha realizado porque los alumnos todavía no hacen la **conexión**. Entonces, de pronto termina la clase y no hacen un proceso como de integración a pesar de lo que señalan: de los ejemplos prácticos, de la solicitud que se hace a los estudiantes: **aprovéchenme** . Creo que esa conexión, la integración, los alumnos la producen. Literalmente no existe eso, es decir, la gente en realidad no se preocupa de lo

Comentario [c31]: Visualización metodológica Comunicación de la experiencia CDLE

Comentario [c32]: Visualización metodológica CDLE

Comentario [c33]: CDLE

Comentario [c34]: REA: funcionan con la nota

Comentario [w35]: ¿qué hace que un estudiante no responda a las tareas dadas?¿ que hace que se centre sólo en tareas que serán calificadas?¿porqué el estudiante se moviliza sólo en torno a la calificación?¿es posible modificar un proceso de calificación siendo que está enraizado en la cultura?

Comentario [c36]: CDLE REA

Comentario [c37]: VP,VM no se toma una decisión, no se comunica claridad frente a la confusión

Comentario [c38]: VP, el sistema impone, no hay referencia al rol docente frente a aquello

Comentario [c39]: Reflexión

Comentario [c40]: Reflexión metodológica

Comentario [c41]: REA alumnos no hacen la conexión, integración

Comentario [c42]: Aprovéchenme

claridad. Hay una comunicación no sólo dada desde lo racional, sino desde lo afectivo. El profesor deja de ser neutral, está comprometido desde su propia decisión. Se establecen procesos de negociación en vez de imposición. Se escucha al estudiante

 Comprensión como vinculación. Comprender entendido como vinculación con otro, con una tarea, con un contexto. Hay clases que confunden, no del sentido piagetano de los conflictos cognitivos que son necesarios para razonar y llegar a respuestas, sino la confusión producida por falta de convicción con la tarea o el profesor. Clases donde no es clara la intención, la dirección o el contexto. Donde no se convence

que tú estas trabajando. Cada uno sigue trabajando como **compartimento.**
…uno no se atreve, porque también es un atreverse a imponerse de una manera **distinta.**
Yo creo que los alumnos con propiedad nos **escuchan**, pero nosotros les preguntamos muy poco la impresión que tiene el alumno de uno, y a veces es horroroso, puede ser muy complicado que te digan.

Profesor 6 A
Yo pienso en los alumnos que uno describe, son todos de nivel rudimentario, que son pasivos, que les falta todo esto que se **postula.** Hasta el punto que no se trabaja porque no están acostumbrados[1]

Profesor 2S
Yo tengo la idea y tú me puedes decir por la experiencia, si uno guiara el aprendizaje con procedimiento, si yo lo aprendiera pareciera que me ordenara porque yo lo leo, lo veo a nivel de **experta.** Creo conocer todos los procedimientos para guiar este descubrimiento. Entonces de cada uno de los contenidos yo puedo enseñar cada una de la habilidades, destrezas.
Yo creo que partiría por este (Ausbel) es más ordenado, pero también pienso que tendría que tomar mucho tiempo, lo que significa hacer un taller con todos los **procedimientos.**[2]
Uno de mis mayores problemas en el aula es ese, en realidad los alumnos son pasivos pero a lo mejor no porque quieran, sino porque no tienen las herramientas para llevar o acompañar en la búsqueda del **descubrimiento.**

Profesor 3 AR
Lo que pasa es que es súper difícil porque cuando los niños en edad escolar son súper preguntones, entonces yo creo que ahí a lo mejor empieza a tener la **falencia.** No le entregan el ambiente para que pregunte y que cuando se presente, tú le puedas resolver de alguna forma la duda, la inquietud. Tú lo guías mucho

Profesor 2 S
Pero por ejemplo cuando Piaget habla de aprendizaje activo dice explorar activamente con todos sus sentidos, reflexionando. Es ahí donde se debe producir toda esta idea, reflexionando sobre los hechos. Ahí también coincido con ella, que es cuando se da esa reflexión, si será ideal para resolver problemas, si lo **aprendemos.**

Comentario [c43]: Reflexión metodológica

Comentario [w44]: ¿Cuándo es posible hacer una integración de conocimientos?¿qué condiciones debiesen darse para que el estudiante pueda hacer relaciones con otros conocimientos'¡qué tipo de clase provoca integración?

Comentario [c45]: Falta de atrevimiento FDA

Comentario [c46]: REA, los alumnos nos escuchan pero nosotros no. AENN

Comentario [c47]: REA: Rudimentarios, pasivos, falta de trabajo RPFDT

Comentario [c48]: BA Si yo guiara con procedimientos, si yo aprendiera...

Comentario [c49]: Opción metodológica OP

Comentario [c50]: Visualización Personal Mayor problema alumnos pasivos MPAP REA: no tienen herramientas para la búsqueda de descubrimiento

Comentario [c51]: EPRE experiencia previa VM: guiar mucho. No hay ambiente para que pregunte

Comentario [c52]: Reflexión

21 A pesar de toda preparación de una clase por parte de un profesor, ésta choca con el estudiante. No se vincula la transformación diseñada con el estudiante. El estudiante no comprende, no participa, no integra, no reflexiona. Frente a la carencia de ese otro hay una visión asistencialista que no provee de herramientas porque no hay confianza en ese otro. Se restringen los escenarios educativos porque las alternativas diseñadas se tornan instruccionales.

22 El proceso de transformación metodológica integra varis aspectos como consciencia de un proceso que se hace, revisión, indagación teórica, traducción de teoría a práctica y práctica a teoría. Una evidencia de este proceso, está dada cundo se da un sentido pedagógico a una teoría y a la vez se experimenta en el aula, revisando posteriormente el proceso seguido. Sólo en el diálogo y la negociación se traduce. El contexto de necesidad induce la comprensión

Profesor 3 AR

A mi como que me baja la angustia, como que siento que uno necesitaría como todo un día con **ellos.** Siento que los tiempos se reducen y es tanto. Encuentro que es difícil. Me falta tiempo. Es difícil que uno pueda cumplir eficientemente y eficazmente con entregarle todos los medios para que sean capaces de **investigar.**

Profesor 4L

Suena como obvio, pero debe ser de lo más simple a lo más complejo. Planificar actividades desde lo más **básico**

Profesor1 P

Yo vengo de presentar a las alumnas la profesora de metodología de investigación y ella habla de los objetivos y un alumno dice que le da lo mismo. A lo mejor nosotros no hemos sido tan explícitos cuando decimos los objetivos que yo pretendo en esta sesión..lo damos por **sabido.**

Profesor 2 S

Una experiencia en práctica es la revisión de todas las planificaciones. Algunas niñas no avanzan, ella señala que no tenía tiempo, que no pudo **cambiarlo**.

Profesor 1 P

Se justifica pero no **asume.**

Profesor 4L

A mi me llama la atención porque hice lo mismo. Que planificaran por 10 sesiones. Les di todas las explicaciones, y para ver precisamente la jerarquía con que estaban planeando los **objetivos**. Los revisamos 5 **veces**. Costó, pero sabes no lo tenían interiorizado, algo que parece tan obvio, ellos no lo tienen **integrado**.

Profesor 5R

Pareciera que uno está acostumbrado a fundamentar, que para cuando uno tenga que enseñar no sólo conozca la **materia**. Tiene que ver con la disposición, con organizarse, contextualizarlo para **enseñarlo**.

Profesor 2 S

Yo sé de una manera y enseño de **otra**: Entonces en ese sentido estamos todos de acuerdo.[1]

Profesor 4L

Conocer esa materia para poder enseñarla para que los alumnos pudieran **aprenderla**

Comentario [c53]: VP, me baja la angustia REA necesidad de mucho tiempo con ellos FDT falta de tiempo

Comentario [c54]: REA es difícil poder entregarles eficaz y eficientemente todos los medios para que sean capaces de investigar

Comentario [c55]: OM opción metodológica

Comentario [w56]: ¿Debemos planificar de lo simple a lo complejo?¿ que ocurre con el desafío, la motivación? ¿qué sucede con los significados?

Comentario [c57]: VM a lo mejor no hemos sido tan explícitos, damos por sabido. REA EL alumno debe saberlo

Comentario [w58]: ¿Somos claros en nuestra clase, explicitamos intenciones?

Comentario [c59]: REA. No pudo cambiarlo NTT no tenía tiempo

Comentario [c60]: REA se justifica pero no asume

Comentario [w61]: ¿solo el estudiante se justifica y no asume?

Comentario [c62]: VP les dí todas las expplicaciones

Comentario [c63]: Opción metodológica CDLE

Comentario [c64]: REA No tienen interiorizado, algo tan obvio no lo tienen integrado

Comentario [w65]: ¿Lo obvio es siempre evidente?¿Para quién es obvio?

Comentario [c66]: VP uno está acostumbrado a fundamentar
CDLE al enseñar no sólo debo conocer la materia, sino tener disposición, organización, contextualización

Comentario [w67]: ¿qué necesitamos para enseñar? ¿es posible enseñar algo a alguien?¿ enseñar significa que soy experto en el área? ¿ es suficiente ser experto par enseñar?

Comentario [c68]: Reflexión

Comentario [c69]: Reflexión

Comentario [w70]: ¿cómo enseñar para que el otro aprenda?¿ qué necesito saber como profesor para enseñar?¿ que elementos definen una opción metodológica?¿ que significa ser experto en un área o disciplina, para poder enseñar?

23 Yo sé de una manera y enseño de otra

Profesor 5R
Descubrimos que la mitad de los contenidos no eran manejados desde la sabiduría para poder **enseñarlos**.

Profesor 4 L
Me ocurría esto, explicarme como yo aprendí, ahora creo que no es lo **mejor.**

Profesor 6 A
Hay que plantearse la mejor forma en que se pueda enseñar, ojala yo pudiera enseñar de la mejor **forma**[1]

Profesor 5R
Yo creo que la exposición es necesaria, es básica y una experiencia es que mientras exponía, los alumnos tomaban notas, después negociábamos los apuntes, fue una cuestión **larga**. Con el tiempo descubrí que en realidad yo no podía determinar lo que definitivamente ellos iban a aprender.[2] Cuando una planificación, necesariamente uno lo planifica de acuerdo a lo que cree que ellos tienen que aprender y de acuerdo a eso enseño.

Profesor 6 A
Uno lo ve como nunca acabar, porque yo pienso en mí, como yo aprendo y tengo un universo de personas que aprenden a lo mejor distinto. Quizás no vamos a avanzar a todos los alumnos porque son formas **distintas**.

Profesor 5 R
Quizás la sugerencia puede estar dad por el hecho que para la materia y para la conciencia que yo tengo como profesor, para los objetivos que quiero lograr, hay ciertos procedimientos que ojala pudiese explicar al **alumno**

Profesor 2S
Al conocer un tema está doblemente vinculado al tipo de información con los procedimientos para la **clase**. Me he visto, porque miro al grupo y digo, esto me encanta pero es tan mío, que no sé si ellos lograrán entenderlo como yo se los estoy **transmitiendo**, pero después digo no, en realidad yo tengo que abstraerme de esas cosas porque yo tengo claro que en un estilo de aprendizaje soy pragmática y tengo que andar leyendo porque necesito. Soy pragmática, soy **reflexiva**.
A veces estoy ahí y los miro y parece que no me **entienden**, luego la pregunta la acompaño de un ejemplo y entonces no te queda tiempo para un montón de otros **procedimientos**. Yo creo que a veces se me va la clase por falta de manejo. Hoy día hicimos un taller práctico caso a caso con los alumnos. Me preparé con la teoría, pero con todos los pasos que yo tenía que dar y me atreví, me sentí como **realizada**.

Comentario [c71]: VM, descubrimos que la mitad de los contenidos no eran manejados para enseñarlos
Comentario [c72]: Reflexión
Comentario [w73]: ¿Cómo aprendí es un buen referente para enseñar?
Comentario [c74]: Reflexión
Comentario [c75]: CDLE Reflexión
Comentario [c76]: Reflexión
Comentario [c77]: Reflexión opción metodológica
Comentario [c78]: Opción metodológica
Comentario [c79]: REA: no sé si ellos lograran entenderlo porque es muy mío VM me digo tengo que abstraerme de estas cosas
Comentario [c80]: VP soy pragmática, soy reflexiva
Comentario [c81]: REA Los miro y parece que no me entienden.
Comentario [c82]: VM preguntas ejemplos. FTPOP falta tiempo para otros procedimientos
Comentario [c83]: VP, VM se me va la clase por falta de manejo
Comentario [c84]: Atrevimiento, me preparé y me atreví

24 Enseñar de la mejor forma
25 Descubrir que no se puede determinar lo que van a aprender, pero si es posible para la materia y para la conciencia que yo tengo como profesor, para los objetivos que quiero lograr, hay ciertos procedimientos que ojala pudiese explicar al alumno

Profesor 4L

Sabes fue un poco frustrante al principio cuando probé el tema de la **reflexión**. No sé si yo lo entregué mal, si tienden a confundir los alumnos, me da una sensación como que quedan mirando, está malo o no está **malo**...fueron 4 sesiones, recién en una reunión que tuvimos quedó claro... en cada sesión yo miraba más cara de desconcierto por parte de los alumnos y yo pensaba que aclaraba más y fue desconcertante para ellos porque no estaban **acostumbrados**.[12]

Profesor 5 R

En la mañana yo tuve clases y salí súper desilusionado, casi el concepto frustrado, había planificado y comenzaban unas exposiciones basadas en algunos textos...y me fue presentadas las actividades tal como estaban en el libro, con la misma nomenclatura argentina...les dije que el expositor tiene que hacer un análisis, sintetizar, y empezamos a ver...veamos un ejemplo....demos una vuelta, qué entendieron ustedes.....empecé a ver caras de tedio. Incluso los que habían expuesto se enojaron...Yo decía si evalúo la exposición tendría que ponerles un 2...pero alguna idea parecía interesante, como él me plantea el cómo, el plantea la sugerencia, podría hacer tal cosa...yo decía voy a hacer un tipo de taller con ellos para que entre nosotros produzcamos el cómo estamos, hacer eso, diseñar ciertas estrategias de cómo lograr...y entonces yo empecé a jugar como yo lo entendía, moviéndome de aquí para allá, gesticulando, ejemplificando....Pero una alumna me dijo es que usted ocupa palabras que no le entendemos y como parece que son palabras que usted ocupa a cada rato, ni siquiera duda... por tanto descubrí que yo no había familiarizado, entre comillas, el **lenguaje**[34]

Profesor 4L

Sabes lo mismo me dijeron ayer, es que la otra profesora entrega una pauta de todo, cómo redactar, que hacer...yo les digo podemos ayudarnos de eso pero está todo entregado, pero me complica, me parece súper útil, de hecho yo lo **uso**...[5]

Profesor 4AR

Entonces la pregunta sería si necesitamos instar a cada alumno para que pueda **aprender**

Profesor 1P

Entonces yo digo, el alumno está consciente de que está en una clase para aprender o esto aparece en el minuto que tiene que estudiar para las **pruebas**...la motivación del alumno por aprender porque a lo mejor uno podría aplicar o traer tremendas estrategias, pero a previo, Cómo saber recoger estas motivaciones por aprender...de repente uno dice, ya copien lo que está ahí, o algunos dicen, no escriban yo se los voy a dar y el alumno tiene más trabajo porque no escucha nada, y luego les llega la cuestión con las **diapositivas**.

Comentario [c85]: Frustrante el tema de la reflexión FETDLR. VP no sé si lo hice mal. REA se tienden a confundir, te quedan mirando para saber si está malo o no

Comentario [c86]: ¿la reflexión es un tema?

Comentario [c87]: Desconcierto aclaración desconcierto DAD. REA no acostumbrados a reflexionar

Comentario [c88]: RDLE VP Frustrado. OM, ejemplos, síntesis, taller Descubrí que no había familiarizado el lenguaje

Comentario [c89]: Falta claridad en la opción metodológica OM Pauta VP me complica, me parece útil pero está todo dado

Comentario [w90]: ¿cómo conciliar acciones paradigmáticamente opuestas?.

Comentario [c91]: Reflexión Instar al alumno a aprender

Comentario [c92]: REA: el alumno está consciente de que está en una clase para aprender o aparece en el momento del estudio para una prueba?

Comentario [c93]: Reflexión Motivación para el aprendizaje

26 El papel de la explicación en la comprensión
27 La reflexión como tema de clases y no como racionalidad de la clase
28 Contexto y comprensión
29 Lenguaje y comprensión
30 No es bueno, pero igual

Cuando el alumno tiene problemas motivacionales, no tiene un buen procedimiento de seleccionar bien la estrategia, de poder hacerlo bien...porque quizás de cuando el alumno no está aprendiendo **nada**.[1]

Profesor 1P

Yo hasta ahora e tratado de explicitar el significado que tiene la clase, conectando un poco eso con lo que se supone han aprendido y también con el futuro, con el proyecto profesional...se trata como de darle un sentido a lo que estamos **viendo**[2], un significado **básico**...quiero que ellos me hagan preguntas, hacer comentarios también...el otro día salí mal de una clase y dije" puchas la clase mala que hice, después de que terminé me autoevalúo y digo que mala la clase, porque se sientan como callados, terminé la clase y dije adiós y la sonrisa pero yo no quedé **conforme**[3]

Profesor 4L

Tú miras caras y piensas, en vez de enseñar parece que los confundo...en relación a como uno aprende, como uno **enseña**.

Profesor 5 R

He llegado a la **convicción** que es muy difícil que el sujeto en una clase me diga o explicite lo que aprendió en esa clase...quizás lo que logra es organizar alguna información, archivarla, tenerla ahí..... la respuesta lógica a la pregunta aprendieron?, entendieron? Es que me dijeran, espérate el próximo martes te digo, déjame dar vueltas, porque ahora termina la clase...lo que tienen en cierto modo es una cantidad de información que ha sido transmitida, alguna con mucha significancia....si el proceso de consolidación del aprendizaje lo hace el sólo en otro lugar, que no es en la clase incluso, quizás mi ejercicio sea enseñarles ciertos procedimientos de qué hacer con la información que escuchó, cómo relacionarla con otra.....yo decía no es posible que estos sujetos lean y no sean capaces de achuntarle a una, entonces yo decía claro, si el sujeto viene de tantas horas seguidas, es difícil que me **siga**

Hay todo un trabajo posterior que el tipo tiene que hacer porque es el que nosotros hacemos porque es el que nosotros hacemos o sea yo creo que cuando uno va a una exposición, uno dice aprendí que esto, que lo otro, registré que parece que esta cuestión es así, démosle una vuelta y después lo sumo a lo que yo creo respecto de eso y de ahí yo podré decir que lo aprendí, entonces saqué del discurso qué aprendieron, sino que sencillamente lo reemplacé por conclusión, es decir, cuáles son las conclusiones, qué es lo más importante de aquello que hemos **hablado**

Profesor 4L

No me quedé pegada con el concepto de la conclusión sino que lo importante del diálogo... el diálogo que se va a dar con los **alumnos**...fundamental para cada clase...es lo que viví

Comentario [c94]: Si no hay una motivación quizás de cuando el alumno no aprende nada. Hace cosas REA

Comentario [w95]: ¿cómo dar sentido a lo que se trabaja en clases?

Comentario [c96]: Visualización Metodológica Transformación VMDT

Comentario [c97]: VMDT quiero este tipo de clases, me autoevalúo, no quedé conforme

Comentario [w98]: ¿cómo lograr diálogos?¿cómo generar espacios de conversación?

Comentario [c99]: VP en vez de enseñar parece que los confundo

Comentario [w100]: ¿ qué pasa cuando nos damos cuenta que no nos manejamos bien desde una teoría que suponemos que sabemos?
¿Qué pasa cuando sabemos de una materia pero no sabemos enseñarla?
¿qué expectativas tengo de mis alumnos?¿ como los reconozco?

Comentario [w101]: Reflexión.VMDT

Comentario [w102]: REA VM,VP

Comentario [w103]: ¿cuándo aprendemos?¿que necesitamos para aprender?¿Qué quiero lograr? ¿qué puedo lograr en la clase?

Comentario [w104]: Diálogo. VM

32 Quizás de cuándo no aprende nada
32 Dar sentido a lo que estamos viendo
33 Dar sentido conectando con lo que saben y con el futuro

creo que quizás las clases anteriores hablaba **mucho** yo para que me entendieran y les di la opción de **preguntar**...¿qué crees tu que podría decir....a través del diálogo quedó más claridad...por lo menos no había tanta cara de desconcierto **y** hubo más claridad a través del **diálogo**[1]

Profesor 5R

..Las clase universitarias tienen otro componente, no el contenido ni la información...eso significa que yo podría exponer pero también ponerle de mi cosecha, exponerle mi reflexión sobre **hechos**..y esa reflexión tuya como profesor, como dominante de la disciplina tú no la encuentras en los libros, es una reflexión mía...en ese sentido uno se imagina una clase universitaria obviamente que distinta, muy distinta, en donde el lenguaje es un componente relevante, el **diálogo** que incorpora conocimiento, **intencionalidad**..

Profesor 1P

Yo hago una clase expositiva, matizada por algunas preguntas que yo quisiera que fueran **reflexivas**. Tengo un desarrollo y un cierre...a veces no alcanzo a hacer el cierre... porque siento que tengo tanto que decir, tantas cosas que hacer y estoy bastante centrada en mí y no centrada en el otro que tengo allá en el **asiento**. Hago talleres, lecturas, a veces en las clases intento retomar y ahí me doy cuenta que no han leído lo que tenía **planificado**.

Profesor 4 L

A mí me quedó muy bien representado el andamiaje. Un poco como sacar las líneas, la orientación, pero no dar la **solución**. Llegar a fijar un contexto que le permita al alumno llegar a la solución, proveerlo como de ese contexto, no entregarle, no ejemplificar tanto...

Profesor 4 A R

..No sé si Ausbel o Bruner decía que había que poner dificultades, que en algún punto se aprendía de los **errores**

Profesor 2S

A los alumnos les encanta que uno les diga su punto de vista o cómo uno va relacionando una cosa con la otra y de verdad que ellos establecen otras **relaciones**

Profesor1 PA

Yo tengo que mostrarles **cómo** y tengo ahí que preguntar...por un lado voy a trabajar conceptos y por el otro procedimientos, entonces tengo que hacer que en alumno sea súper importante la revisión del proceso, porque el alumno nuestro se queda mucho con el **producto**....yo tengo claro que tengo que modelar pero a lo mejor no sabía cómo **hacerlo**... en el fondo tengo que hacerle ver al alumno que es súper importante eso

Profesor 6 A

No es muy explícito, pero si le dejas en **claro** a ellos que tu estás realizando algo que después vamos a cambiar los roles, porque de repente uno está modelando y nadie te **pescó**

Comentario [w105]: VP VM hablaba mucho VMDT

Comentario [w106]: VM preguntas

Comentario [w107]: REA desconcierto

Comentario [w108]: ¿es posible dialogar con los estudiantes?¿cómo dialogar?¿que necesito para dialogar? ¿Cómo conciliar diálogo y aprendizaje?

Comentario [w109]: VP exponer mi reflexión

Comentario [w110]: VM Diálogo

Comentario [w111]: ¿porqué es necesaria la reflexión sobre el conocimiento por parte del profesor?¿ como es una clase reflexiva?

Comentario [w112]: VM. Preguntas reflexivas NEME

Comentario [w113]: VP centrado en mí y no en el otro

Comentario [w114]: REA no leen

Comentario [w115]: VM no dar solución. No entregarle. Proveer un contexto para que llegue a la solución REA

Comentario [w116]: VM poner dificultades. REFT Ausbel o Bruner

Comentario [w117]: REA. Decir el punto de vista agrada a los alumnos. Relacione para que ellos relacionen

Comentario [w118]: VM.tengo que mostrarles como y preguntar

Comentario [w119]: VM hacer que para el alumno sea importante revisar el proceso

Comentario [w120]: VMDT antes no sabía cómo hacerlo

Comentario [w121]: VM dejar en claro

Comentario [w122]: ¿que se modela? un modo de hacer, un modo de pensar?

Profesor 1 P
O sea.. Mientras menos indicaciones que le de ¿mejor? **Yo** estoy pensando que en el trabajo de taller había descubierto la "papa", que se lo daba bien. Hagan esto, hagan esto, socialicen, porque con eso les ordenaba las ideas, la cabeza...yo igual estoy centrada en los **contenidos**.[1]

Profesor 4L
Estoy pensando cuando los chiquillos tienen que elaborar planificaciones que les complica tanto y creen que es copiar una serie de actividades de los libros...implica una reflexión sobre los contenidos que ellos vieron, sobre el contexto donde lo van a trabajar...pero ellos no lo ven **así**.

Profesor 2S
Lo hago con ellos y hay cosas que uno no transa y otras que sí puede **negociar**

Profesor 1P
..Me doy cuenta que hice tantas cosas, ¡cómo podía yo hacer esas cosas con mis alumnos?... estábamos con otra mirada, con otras formas de trabajar. Tu ahora piensas y dices como hice tanto palote, tanta **tontera**

Profesor 6A
Claramente uno no les va a enseñar todo lo que van a poner en **práctica**

Profesor 2S
Yo creo que el error es legítimo...pero estoy de acuerdo en que la reflexión y la reflexión asistida tendrían que llevarte necesariamente a cometer menos **errores**

Profesor 6A
Me dí cuenta de que en las preguntas de prueba como que me encasillo en dos clasificaciones, no hago mucho análisis, mucha **reflexión**

Profesor 5R
Un profesor desde un modelo constructivista debería saber o manejar una forma de trabajo donde le enseñe procedimientos o variados **procedimientos**....ese es el otro elemento para analizar, las preguntas se definen de tal modo que una pregunta es correcta o no

Profesor 1P
Pienso que lo que se pretende de fondo es una situación de aplicación, de que yo aplique los elementos constructivistas a una situación **dada**

Profesor 5 R
..cuando hay una pregunta y entro a ver cuál es la respuesta correcta, que se esperaría

Comentario [w123]: VM mientras menos indicaciones ¿mejor?

Comentario [w124]: VMDT yo igual estoy centrada en los contenidos

Comentario [w125]: REA ellos no lo ven así

Comentario [w126]: VM No transar y negociar

Comentario [w127]: ¿ negociar en el aula?

Comentario [w128]: Reflexión. VMDT tu piensas y dices cómo hice tanta tontera

Comentario [w129]: VM uno no va a enseñar todo

Comentario [w130]: Reflexión epistemológica error legítimo. Con reflexión menos errores

Comentario [w131]: ¿ los errores disminuyen con la reflexión?

Comentario [w132]: Reflexión. VMDT mis preguntas son sólo de cierto tipo

Comentario [w133]: REFT enseñar variados procedimientos desde el constructivismo

Comentario [w134]: REFT. VM aplicar planteamientos constructiviistas en una situación

35 Centrarse en los contenidos.

como respuesta correcta, tengo que anticiparme como **profesor**...porque puedo permitir cualquier tipo de planteamiento....no debería haber una respuesta única, a lo mejor...un profesor desde un modelo constructivista, debería saber o manejar una forma de trabajo donde le enseñe procedimientos variados

Profesor 4L
....esta lógica que tú empezaste, ya entonces no importa tanto el contenido, una pregunta puede durar una o dos clases y en algún momento se ve la contestación por ellos mismos

Profesor 1P
...ahora estamos intentando responder qué es lo que los alumnos tienen que saber..... Dejemos al alumno el ejercicio de hacer **preguntas** ...yo cometí el error que no me detuve a decirles nada acerca de procedimientos y quedó como que había que seguir...quedé satisfecha de haberme **atrevido**...no lo tomaste, no hiciste mediaciones. No, yo solamente anoté...me alcanzó para hacer un cierre, pero no hice un gran cierre por los procedimientos, hacerlos reparar en otras cosas, no me detuve suficiente, lo mencioné solamente. Siento que no lo abordé con propiedad...otra cosa....yo solía decir tienen que hacer esto y esto otro y ahora lo estoy haciendo yo, yo les digo registren que están viendo, que les llama la atención...les doy distintas cosas para que ellos anoten y se den cuenta, no sólo de la teoría...iban diciendo y siento que me resultó súper bien

Profesor 5 R
...te das cuenta que todo ese trabajo que se ve como muy interactivo, en realidad es forzoso porque yo lo he sugerido, lo he motivado...pero nunca los alumnos logran entender y hacer conciencia de que es la mecánica de trabajo para aprender, siempre me da la impresión que estoy partiendo de **cero**.

Profesor 4L
Hay veces que ser sólo racional tampoco aporta en la totalidad, porque no somos sólo razón. Yo creo que también hay que está entrando en juego tanto en los alumnos como del profesor que está **adelante**

Profesor 6 A
...yo me quedé súper contenta con dar el paso de que los niños hayan **hablado**. Mi experiencia de ahora logra que los tres niveles se expresaran. No importa como lo hicieran, no importó... escuchar sus voces, es fundamental..y a lo mejor a la siguiente clase traer otras estrategias... pero estoy convencida de algo, que en realidad la parte afectiva es importante...pienso que todas estas capacidades tienen que ir poco a poco. Hacerte cargo de analizar. Soy súper crítica, pero aprendí...el punto es que a todos nos pasa, que nos pillamos con el contenido, en términos que el tiempo se dilata y tiene que ver con la dinámica de la clase y todo

Profesor 4L
Lo que falta es el tiempo..pero siento que estoy trabajando diferente y por eso estoy **contenta**

Comentario [w135]: VM.VMDT anticiparse como profesor a la diversidad de respuestas

Comentario [w136]: VM dejar que ellos pregunten

Comentario [w137]: Atreverse.VMDT yo solía decir tienen que hacer esto y esto otro. Hacer cosas para que se den cuenta

Comentario [w138]: VP partir de o con los alumnos. REA nunca los alumnos logran entender y hacer consciencia

Comentario [w139]: Reflexión. No sólo lo racional

Comentario [w140]: VMDT. VP lograr que hablen. ...escuchar sus voces, es fundamental. Hacerte cargo

Comentario [w141]: VMDT estoy trabajando diferente .FT falta tiempo

Profesor 2S

..yo creo que claramente tenemos que trabajar, dada la metodología de trabajo en resolución de problemas porque hacemos mucho taller y síntesis...yo ya veo algunos resultados pero lo que si me preocupa es que no terminaremos haciéndoles dependientes de un contexto...hay un momento que es necesario dejarlos y que empiecen a valorar que se perdieron..sin embargo empiezo a preocuparme por todos

Profesor PA

…a pesar de que no me resultó, con lo que logré desde la parte más procedimental, incorporando las preguntas y trabajando paso a paso, fue buen

Profesor LP

En los procesos cognitivos me fui a la parte que yo les decía, las definiciones de las habilidades a desarrollar, de que forma desarrollar estas habilidades, que lo vivencien, que lo experimenten

Profesor AR

..que pasó … que cuando traté con ellos de desarrollar la capacidad de trabajar en equipo se alargó, en vez de hacerlo en una clase, se usó más tiempo. Parece que estoy siendo muy ambiciosa con lo que tengo en el programa

Profesor AR

El hecho de incorporar alguna herramienta adicional, precisamente para dar un insumo que me permita acceder a estos mismos contenidos, hace al estudiante trabajar incluso de manera más independiente.

Profesor PA

Hoy teníamos taller y no alcanzamos a hacer nada. Me queda para la otra clase y no alcanzamos a hacer mucho. Me queda para la otra clase y no me preocupa no pasarle tanto contenido, sino que siento que estoy trabajando diferente y por eso estoy contenta.

Profesor SC

..Yo creo que se están habituando, yo creo que uno ve resultados, entonces, por ejemplo, en las prácticas yo creo que claramente tenemos que trabajar la metodología de resolución de problemas

Profesor LP

Las estrategias debieran pasar a ser incorporadas, una estrategia de pensamiento

debiese ser trabajada permanentemente sino pierde sentido

Profesor RL

…y ahí se me ocurrió lo inductivo, porque parece que no tienen conciencia de lo que hicieron. Al principio conversaron y luego se conectaron rápidamente… a lo mejor el cambio de contexto tiene que haber influido en la actividad en particular. Incluso me llamó la atención

Profesor 4L

..las estrategias deberían pasar a ser incorporadas a cualquiera, una estrategia de pensamiento como algo permanente o sino pierde el sentido

Códigos

BA	Búsqueda de alternativas	Siempre se busca como hacer la parte práctica Tratamos de buscar tantas cosas de cómo poder hacerlo mejor pero quedamos frustradas Nos reunimos harto, buscamos, nos dedicamos, nos motivamos por lo nuevo ...me producía angustia todo ello, buscaba vías, guías para que aprendieran Si yo guiara con procedimientos, si yo lo aprendiera pareciera que me ordenara... Yo creo que partiría por Ausbel, es más ordenado, pero también pienso que tendría que tomar mucho tiempo, lo que significa hacer un taller con todos los procedimientos
NEME	Necesidades Metodológicas	Siempre se busca como hacer la parte práctica En algunos contenidos necesito profundizar más también creo que tiene que ver con el manejo de uno
VM	Visualización Metodológica	Modelado: les leo cuentos para que vean como hacerlo y después lo hacen ellos Mis clases son expositivas, son bien mezcladas Mi clase tiene principio y desarrollo He aprendido que cuando yo digo que opinan y hay un silencio eterno, ahí me quedo hasta que uno diga algo Yo no tengo cierre de mi clase...si empiezo la clase con muchas preguntas, trato de juntar contenidos previos con lo que voy a hacer. Me cuesta mucho que me respondan y termino también con muchas preguntas

Comentario [c142]: Se plantea la búsqueda de alternativas de manera constante. . Esto pareciera que obedece a la representación que se tiene del estudiante, al deseo de mejorar la práctica docente y a evitar situaciones de frustración. Está la idea de que a pesar de esa búsqueda de alternativas, se presenta un sentimiento de desilusión o frustración en la puesta en práctica. Se entrelaza está búsqueda con la percepción del tiempo, en el sentido de la falta de tiempo para implementar todos los procedimientos que se conocen, se están conociendo y que se visualizan como vitales. El componente alumno aparece recurrente, tanto desde la búsqueda de alternativas, tanto en la generación de sentimientos, tanto en la visualización del tiempo.

Comentario [c143]: ¿desde dónde surge un proceso de búsqueda? ¿cuál es su fundamento?

Comentario [c144]: Búsqueda unilateral, búsqueda sin involucrar a un otro, sin dialogar con un otro Se observan procesos disociados, no tan solo con el otro alumno sino también con el otro sí mismo. En la búsqueda de alternativas hay una motivación con lo nuevo, no obstante no es claro un proceso de reconocimiento personal que permita tomar decisiones coherentes a los propios estilos, convicciones, creencias. El reconocimiento que se evidencia, tiene que ver más bien con una percepción metodológica, centrada en la estructura o en una definición personal sin una mayor profundización

Comentario [c145]: ¿porqué el proceso de búsqueda deriva en una situación frustrante?

Comentario [c146]: ¿El proceso de búsqueda es a partir de falta de aprendizaje?

Comentario [c147]: ¿el trabajar y/o aprender procedimientos posibilita mayor orden en el docente?

Comentario [c148]: La incorporación de nuevas perspectivas, si bien aparece como un elemento constante, también aparece la percepción de la dificultad temporal o de conocimiento necesario a entregar, fundamentalmente por la percepción del alumno que se tiene

Comentario [c149]: ¿ la falta de profundización y manejo de la clase tendrá que ver con las problemáticas evidenciadas?

Comentario [c150]: Hay un proceso de autocrítica que reconoce una falta de manejo o profundización

Comentario [c151]: Se hace referencia a una estructura de clase que se reconoce y a la vez evidencia cierta incomodidad o falta de manejo

Comentario [c152]: Hay una percepción de cambio movilizado por el relato de la e periencia y su justificación, por la puesta en práctica de elementos abordados en el trabajo co- constructivo. La narración , entendida como un proceso de comunicación argumentada es a la vez motor de un proceso refle ivo de su propio hacer. Se relatan los inconvenientes, las problemáticas y la refle ión sobre el hecho vivenciado

Comentario [c153]: ¿que genera un proceso dialógico?¿que actuación docente inhibe?

Mis clases eran expositivas pero casi angustiosamente tratando de que aprendieran

... voy por los grupos y siento como que no están y empiezo a hablar. Me pongo a mirar por la ventana y pregunto si terminaron. No hallo las horas de que termine Cuando uno está acostumbrado a lo expositivo quedarse callado es complicado

Uno sabe que cuando hace un taller llega el momento de la negociación..desde la afectividad, de como estamos, un periodo de ajuste

A lo mejor nosotros no hemos sido tan explícitos cuando decimos los objetivos que pretendo en la sesión, lo damos por sabido

Yo sé de una manera y enseño de otra

Yo creo que a veces se me va la clase por falta de manejo

Yo hasta ahora e tratado de explicitar el significado que tiene la clase, conectando un poco eso con lo que se supone han aprendido y también con el futuro, con el proyecto profesional. Se trata como de darle sentido a lo que estamos viendo

Lo importante es diálogo que se va dar con los alumnos, fundamental para cada clase...y creo que quizás en las clases anteriores hablaba mucho yo para que me entendieran y les dí la opción de preguntar...a través del diálogo quedó más claridad, por lo menos no había tanta cara de desconcierto

La pregunta la acompaño de algún ejemplo y entonces no te queda tiempo para un montón de procedimientos. Yo creo que a veces se me va la clase por falta de manejo

Yo hago una clase expositiva, matizada por algunas preguntas que yo quisiera que fueran reflexivas. engo un desarrollo y un cierre...a veces no alcanzo a hacer un cierre...porque siento que tengo tanto que decir, tantas cosas que hacer y estoy bastante centrada en mí y no centrada en el otro que tengo allá en el asiento

Mientras menos indicaciones que le dé ¿ mejor? ..yo les decía hagan esto, hagan esto otro, socialicen, porque con eso les ordenaba la cabeza....yo igual estoy centrada en los contenidos

...hay cosas que transa y otras que sí puede negociar

...tu ahora piensas y dices cómo hice tanto palote, tanta tontera..

Comentario [c154]: La angustia, la desilusión, la frustración parecieran ser motor de procesos de búsqueda como también de un tipo de clases

Comentario [c155]: Se relata incomodidad frente a decisiones metodológicas, esto concuerda con la idea de que no se considera al otro y a un sí mismo, entonces, las exigencias de racionalidad que impone la propia clase planificada no se pueden asumir de la mejor forma pues no es concordante con las propias construcciones

Comentario [c156]: La posibilidad de verbalizar, frente a otros muestra de manera clara la complicación que genera un cambio metodológico porque de algún modo altera el acto rutinario y lo sitúa en un plano no siempre abordable, pero, a su vez, esta disonancia genera, en el encuentro con otro, la necesidad de analizar en profundidad, desvelando procesos internos, sean de orden emocional o cognitivos, que muestran una forma de razonar abierta a la transformación. El punto es ¿desde donde surge esa transformación?. El acto disonante, la evidencia frente al otro, la búsqueda de argumentos, la visualización de sí. ¿Son suficientes?

Comentario [c157]: El atreverse aparece como un punto relevante, pues posibilita la experimentación y la reflexión. treverse a realizar la clase de un modo distinto, atreverse a reflexionar de la clase, atreverse a exponer y exponerse a otros en un diálogo pareciera ser provocativo de alguna acción de cambio

Comentario [c158]: ¿Necesidad de muchos procedimientos para los alumnos. Hay tanto que decir y hacer, esto a su vez , pone una tensión en relación a un tiempo que se dispone y a las características de los estudiantes

Comentario [w159]: Tiempo tensionado

Comentario [w160]: Tanto que decir

Comentario [c161]: Idea de cambio, lo que hacía antes y lo que hago ahora, no obstante a pesar de los cambios hay un reconocimiento paradigmático que tiene que ver con una discrepancia entre un a forma de hacer la clase y un a forma de pensarla.

Comentario [w162]: Discrepancias

Comentario [c163]: Se plantea una reflexión crítica del hacer. El hacer se convierte en quehacer. Hay una reflexión sobre la acción

BIFT	Buenas Ideas	En esta lógica que tu empezaste...no importa tanto el contenido, una pregunta puede durar una o dos clases y en algún momento se ve la contestación por ellos mismos ...ahora estamos intentando responder qué es lo que los niños tienen que saber A veces he tenido buenas ideas según yo pero me ha faltado tiempo porque los niños no tienen mucha experiencia
REA	Representa-ción Alumnos	A veces he tenido buenas ideas según yo pero me ha faltado tiempo porque los niños no tienen mucha experiencia ..pero vemos falta de motivación de los alumnos, no hay reciprocidad con la motivación del profesor Me cuesta mucho que me respondan Yo me pregunto por qué los alumnos no te cuestionan Yo los miraba, yo los observaba y miraba tanta carencia en ellos. No eran conscientes de sus carencias, me producía angustia todo ello, buscaba vías, guías para que aprendieran . Tengo la impresión que eso no se ha realizado porque los alumnos todavía no hacen conexión(teoría-práctica) Yo creo que los alumnos con propiedad nos escuchan, pero nosotros les preguntamos muy poco la impresión que tiene el alumno de uno Yo pienso en los alumnos que uno describe, son todos de nivel rudimentario, que son pasivos, que les falta todo esto que se postula. Hasta el punto que no se trabaja porque no están acostumbrados Uno de mis mayores problemas en el aula es ese, en realidad los alumnos son pasivos, pero a lo mejor no porque quieran, sino porque no tiene las herramientas A mi como que me baja la angustia, como que siento que necesitaría como todo un día con ellos Se justifican pero no asumen Les dí todas las explicaciones .....lo revisamos 5 veces, costo, pero sabes no lo tenían interiorizado, algo que parece tan obvio, ellos no lo tienen integrado Uno lo ve como nunca acabar, porque yo pienso en mí, como yo aprendo y tengo un universo de personas que aprenden a lo mejor distinto. Quizás no vamos a avanzar a todos los alumno porque son formas distintas En cada sesión yo miraba más cara de desconcierto

Comentario [w164]: Hacer y quehacer

Comentario [c165]: La percepción de la necesidad de tiempo está en estrecha relación con la percepción del estudiante. Esto además puede esta dado por la convivencia paradigmática entre un discurso y una práctica que de algún modo no refleja la profunda ruptura que conlleva una forma de pensar, una forma de decir y una forma de actuar (dualidad estructural)

Comentario [w166]: Estudiante y convivencia

Comentario [c167]: Mirada asistencia-lista del alumno. El factor común es la carencia. Esta carencia en los estudian-tes es la que produce la necesidad de búsqueda de alternativas y la frustración o desilusión

Comentario [c168]: ¿Es posible pedir una conexión teórica práctica en los estudiantes, si los profesores tampoco la realizan, se exige pero no es enseñable

Comentario [c169]: La relación con el estudiante se evidencia desde un discurso y con acciones de interrelación entre los estudiante, no obstante el papel del profesor sigue siendo el mismo. No se establece una relación dialógica pero si se plantea en el discurso, si se enseña desde el punto de vista teórico la necesi-dad de ello, pero no hay una vivencia en el plano estudiante profesor. El trabajo co- constructivo sitúa la profesor en ese escenario, pero no así su práctica educativa

Comentario [w170]: Dialogo sin dialogo

Comentario [c171]: ¿qué hace que el alumno sea pasivo, que no dialogue? El problema parece centrarse en el silencio de los estudiantes ¿Porqué la búsqueda metodologías no cambia el proceso? ¿ el profesor puede ejercer dialogo con su estudiantes cuando a la vez los percibe carenciados? ¿qué tipo de relación se es-tablece allí la del experto con el aprendiz, la del que tiene el conocimiento con el que no lo tiene. Desde esa perspectiva es posible el diálogo??

Comentario [w172]: Carencia y crisis

Comentario [c173]: ¿ qué significa explicar algo a alguien? ¿significa vincu-larse? ¿significa pensar desde el otro para establecer un vínculo de comprensión? Se ve en los estudiantes falta de interiori-zación y de integración de los elementos que se trabajan sobre todo cuando dicen relación con una práctica.

Comentario [c174]: Visualización de la diversidad en el aula y cómo aquello condiciona el aprender de los estudiante. Se toma conciencia que la forma de aprender de cada uno no tiene que ver con la forma de aprender de los estudian-tes y esto es legítimo

Comentario [w175]: Vinculación y riesgo

		por parte de los alumnos y yo pensaba que aclaraba más y fue desconcertante para ellos porque no estaban acostumbrados Entonces yo digo, el alumno está consciente de que está en una clase para aprender o esto aparece en el minuto que tiene que estudiar para las pruebas El otro día salí mal de una clase...me autoevalué y digo mala la clase porque se sientan callados..no quedé conforme Tú miras caras y piensas, en vez de enseñar parece que los confundo, en relación a como uno aprende, como uno enseña Yo decía no es posible que estos sujetos lean y no sean capaces de achuntarle a una...claro, si el sujeto viene de tantas horas, es difícil que me siga Me he visto, porque miro al grupo y digo, esto me encanta pero es tan mío, que no sé si ellos lograrán entenderlo como yo se los estoy transmitiendo.... A veces estoy ahí y los miro y parece que no me entienden Sabes fue un poco frustrante al principio cuando probé el tema de la reflexión.No sé si yo lo entregué mal, si tienden a confundir los alumnos, me da una sensación como que quedan mirando... siento que tengo tanto que decir, tantas cosas que hacer y estoy bastante centrada en mí y no centrada en el otro que tengo allá en el asiento A los alumnos les encanta que uno les diga su punto de vista o como uno va relacionando una cosa con otra y de verdad que ellos establecen otras relaciones ...ellos no lo ven así.... ..nunca los alumnos logran entender y hacer consciencia de que es la mecánica para aprender, siempre me da la impresión que estoy partiendo de cero .
EPRE	Experiencia Previa	...los niños en edad pre escolar son súper preguntones, Luego no se le entrega el ambiente para que pregunte y cuando se presente, tu le puedas resolver de alguna forma la inquietud. Tu lo guías mucho
VP	Visualización Personal	..quedamos frustradas Me ha servido mucho esto de los conceptos Tu te quieres hacer el simpático para que aprendan, pero he ido cambiando algunas cosas

Comentario [c176]: Pareciera que la confusión que se expresa es por el cuestionamiento interno de ¿cómo enseño de un modo si se aprende de otro?. Hay una disonancia producida en el cómo enseñar si todos aprenden distinto y si a su vez, la forma de aprender de cada profesor es distinta

Comentario [c177]: Hay cierta dualidad en los juicios, por un lado se expresa el juicio, pero a la vez se plantea una reflexión que de alg n modo justifica al estudiante. Ya no se deriva toda la responsabilidad en él, sino pareciera que también tiene que ver con el profesor en tanto a veces se va la clases, a veces necesito mayor indagación, a veces yo profesor los confundo

Comentario [w178]: Diversidad, oportunidad o oportunidad.

Comentario [c179]: ¿es posible en un contexto de enseñanza señalar que algo es tan mío. ¿No se trata siempre de una relación, de un encuentro con el otro? Hay aquí de fondo una idea de dominio sobre un tema, de perspectiva , de comprensión que puede no alcanzar a comprender el estudiante. , pero a la vez se insiste en dar cuenta que la problemática puede esta dada por la forma de enseñar, aunque se usa transmitir.

Comentario [c180]: Probar el tema de la reflexión, es decir la reflexión se constituye e n el objeto de estudio y no en la racionalidad de la clase. Se habla de la reflexión, se entrega, pero no se propicia la reflexividad.

Comentario [c181]: Se insiste en el enjuiciamiento del estudiante y a la vez el reconocimiento de una práctica pedagógica cuestionable

Comentario [w182]: a reflexion como tema.

Comentario [c183]: Reconocimiento de la importancia del posicionamiento del profesor.

Comentario [c184]: Este partir de cero vuelve a referir la necesidad de reiteración de ciertos procesos con los estudiantes porque ellos no logran

Comentario [c185]: Se reconoce, desde el discurso que los procedimiento de trabajo no serían los más adecuados

Comentario [w186]: Reconocerse

Comentario [c187]: Se reitera la percepción de utilidad del trabajo realizado. . el discurso se plantea entre un antes y un ahora. Se produce reflexión sobre la práctica realizada, así como también de aquella por realizar

Siento que todos los años he cambiado las cosas que me he dado cuenta

Les digo que me aprovechen, que estoy en acción Mis clases eran expositivas pero casi angustiosamente tratando de que aprendieran

Yo los miraba, yo los observaba y miraba tanta carencia en ellos. No eran conscientes de sus carencias, me producía angustia todo ello, buscaba vías, guías para que aprendieran. Era como angustioso hacer clases

Me complican mucho los talleres y mis clases tiene talleres, y me pasa una cosa horrorosa, que me aburro a más no poder

Cuando uno está acostumbrado a lo expositivo quedarse callado es complicado

Yo les dije que no sabía si les iba a poner nota todavía porque para mi era interesante ver

Entonces, de pronto termina la clase y no hacen un proceso de integración a pesar..de los ejemplos prácticos, de la solicitud que se hace a los estudiantes: aprovéchenme

Uno de mis mayores problemas en el aula es ese, en realidad los alumnos son pasivos, pero a lo mejor no porque quieran, sino porque no tiene las herramientas...

...los niños en edad pre escolar son súper preguntones, Luego no se le entrega el ambiente para que pregunte y cuando se presente, tu le puedas resolver de alguna forma la inquietud. Tu lo guías mucho

A mi como que me baja la angustia, como que siento que uno necesitaría como todo un día con ellos

Encuentro que es difícil, me falta tiempo para entregarles todos los medios para que sean capaces de investigar

Pareciera que uno está acostumbrado a fundamentar, para que cuando uno tenga que enseñar no sólo conozca la materia, tiene que ver con la disposición, con organizarse, contextualizarlo para enseñarlo

Hay que plantearse la mejor forma en que se pueda enseñar, ojala yo pudiera enseñar de la mejor forma

Uno lo ve como nunca acabar, porque yo pienso en mí, como yo aprendo y tengo un universo de personas que aprenden a lo mejor distinto. Quizás no vamos a avanzar a todos los alumno porque son formas distintas

Me he visto, porque miro al grupo y digo esto me encanta, pero es tan mío, que no sé si ellos lograran

Comentario [c188]: La idea de cambio, de búsqueda es permanente

Comentario [c189]: La reflexión se entrampa pues se espera que el estudiante reflexione a partir de la acción o experiencia del profesor, sin considerar la experiencia o acción del estudiante como mecanismo de reflexión

Comentario [w190]: Búsqueda Unilateral

Comentario [c191]: Se plantea una metodología que no se condice con los interese de los propios profesores, no obstante se utiliza pues pareciera que es bueno que se realice

Comentario [c192]: Reconocimiento de la dificultad que produce el cambio metodológico, cambio respecto a ritos que obedecen a otra base paradigmática

Comentario [w193]: Cambio y complicación

Comentario [c194]: Los estudiantes no realizan procesos de integración, a pesar de las ejemplificaciones dadas

Comentario [c195]: Falta tiempo para cambiar, para investigar, para enseñar todo lo necesario

Comentario [w196]: Tiempo reprimido

Comentario [c197]: quí hay un planteamiento en torno al enseñar: se hace referencia a que no sólo importa la materia sino también otros elementos que aportan fundamentación, contextualización, disposición

Comentario [c198]: Se plantea la necesidad de enseñar de la mejor forma, no obstante esa mejor forma no se plantea unida al estudiante. El reconocimiento que se realiza de él no posibilita enseñar de la mejor forma.

Comentario [w199]: Enseñar de la mejor forma

Comentario [c200]: La diversidad aparece como dificultad para enseñar

		entenderlo como yo se los estoy transmitiendo, pero después digo no, tengo que abstraerme de esas cosas... En la mañana yo tuve clases y salí súper desilusionado, casi el concepto frustrado ..la otra profesora entrega una pauta de todo...yo les digo podemos ayudarnos de eso pero está todo entregado, pero me complica, me parece súper útil, de hecho yo lo uso me autoevalué y digo El otro día salí mal de una clase... mala la clase porque se sientan callados..no quedé conforme Lo importante es diálogo que se va dar con los alumnos, fundamental para cada clase Uno lo ve como nunca acabar, porque yo pienso en mí, como yo aprendo y tengo un universo de personas que aprenden a lo mejor distinto Para la materia y para la conciencia que yo tengo como profesor, para los objetivos que quiero lograr, hay ciertos procedimientos que ojala pudiese explicar al alumno Soy pragmática, soy reflexiva
MPM	Menos pero mejor	
TAP	Teoría antes de la práctica	Traté de poner la parte práctica de mitad de semestre, de modo de sentir que toda la teoría ya la tienen y es mejor aplicarla Tengo la impresión que eso no se ha realizado porque los alumnos todavía no hacen conexión (teoría-práctica. Entonces, de pronto termina la clase y no hacen un proceso de integración a pesar..de los ejemplos prácticos, de la solicitud que se hace a los estudiantes: aprovéchenme
NOPA	No opinan los alumnos	Yo me pregunto por qué los alumnos no te cuestionan El otro día salí mal de una clase...me autoevalué y digo mala la clase porque se sientan callados..no quedé conforme
PPPCP	Preguntas prácticas para clases partici-pativas	Si bien no me salen tantas preguntas de conocimiento o de texto, hago preguntas prácticas, entonces ahí tengo clases participativas

Comentario [c201]: La desilusión, la frustración aparece como elemento permanente

Comentario [w202]: Frustración

Comentario [c203]: eflexión en torno a los procedimientos de trabajo que se utilizan: Estos deben estar en relación con las pretensiones y los estilos y, ellos son los que se deben explicar al estudiante

Comentario [c204]: Las decisiones metodológicas se orientan a tener una base teórica y luego la práctica y a partir de esta acción práctica generar integración, reflexión

Comentario [w205]: Teoria luego practica.

Comentario [c206]: ¿ porqué los alumnos están silenciosos? Porqué no preguntan'¿Porque no cuestionan?

Comentario [w207]: Silencio en la clase.

Comentario [c208]: Se abordan las preguntas desde su utilidad para una clase participativa y se disocian de aquellas preguntas relacionadas con un teoría.

MPPRA	Muchas preguntas pocas respuestas de los alumnos	
OM	Opción metodológica	Menos pero mejor Traté de poner la parte práctica de mitad de semestre, de modo de sentir que toda la teoría ya la tienen y es mejor aplicarla He aprendido que cuando yo digo que opinan y hay un silencio eterno, ahí me quedo hasta que uno diga algo Creo que aquí habría que usar un sistema de registro, registrar preguntas, dudas, como manejan el lenguaje técnico...luego verbalizar lo que se encontró Yo les dije que no sabía si les iba a poner nota todavía porque para mi era interesante ver Si yo guiara con procedimientos, si yo lo aprendiera pareciera que me ordenara... Yo creo que partiría por Ausbel , es más ordenado, pero también pienso que tendría que tomar mucho tiempo, lo que significa hacer un taller con todos los procedimientos Suena como obvio, pero debe ser de lo más simple a lo más complejo Yo creo que la exposición es necesaria, es básica y una experiencia es que mientras exponía, los alumnos tomaban notas, después negociábamos los apuntes...fue una cuestión larga Yo decía si evalúo la exposición tendría que ponerles un 2...pero alguna idea parecía interesante, como él me plantea el cómo, el plantea la sugerencia, podría hacer tal cosa...yo decía voy a hacer un tipo de taller con ellos para que entre nosotros produzcamos el como estamos ..... Para la materia y para la conciencia que yo tengo como profesor, para los objetivos que quiero lograr, hay ciertos procedimientos que ojala pudiese explicar al alumno
CDLE	Comunicación de la experiencia	A nosotros no ha resultado conveniente cuando después de un trabajo de taller, les verbalizo todo lo que encontré Creo que a veces los profesores se pasean y hacen preguntas y a veces desdicen a un grupo frente al otro

Comentario [c209]: Búsqueda metodológica coherente a una postura que se detiene en el proceso para reflexionar.

Comentario [w210]: Detenerse para reflexionar.

Comentario [c211]: Se incorpora en el discurso referentes teóricos y, a partir de ello se hace un reconocimiento personal. Se reitera la falta de tiempo.

Comentario [c212]: ¿Procedimiento para la exposición.

Comentario [c213]: Se plantea reflexión en la acción. Se representa un proceso reflexivo que da cuenta de la toma de decisiones en el aula coherente a un planteamiento y a una visión del estudiante.

Comentario [c214]: Se comparte lo experimentado.

		Yo creo que he logrado una cosa con un grupo .... Yo les dije apertura de portafolio porque yo quería ver lo que ellos habían ido recopilando, como se van organizando y pensaban que les iba a poner nota Con el tiempo descubrí que en realidad yo no podía determinar lo que definitivamente ellos iban a aprender Yo creo que la exposición es necesaria, es básica y una experiencia es que mientras exponía, los alumnos tomaban notas, después negociábamos los apuntes...fue una cuestión larga Yo decía si evalúo la exposición tendría que ponerles un 2...pero alguna idea parecía interesante, como él me plantea el cómo, el plantea la sugerencia, podría hacer tal cosa...yo decía voy a hacer un tipo de taller con ellos para que entre nosotros produzcamos el como estamos..... Hoy día hicimos un taller práctico caso a caso con los alumnos. Me preparé con la teoría, pero con todos los pasos que yo tenía que dar y me atreví, me sentí como realizada
FDA o todo lo contrario	Falta de Atrevimiento o todo lo contrario	Uno no se atreve, porque también es un atreverse a imponerse de manera distinta Me preparé con la teoría, pero con todos los pasos que yo tenía que dar y me atreví, me sentí como realizada
MPAP	Mayor problema alumnos pasivos	Uno de mis mayores problemas en el aula es ese, en realidad los alumnos son pasivos, pero a lo mejor no porque quieran, sino porque no tiene las herramientas
FTPOP	Falta de tiempo para otros Procedimientos	A mi como que me baja la angustia, como que siento que uno necesitaría como todo un día con ellos Siento que los tiempos se reducen y es, tanto. Encuentro que es difícil, me falta tiempo para entregarles todos los medios para que sean capaces de investigar A veces estoy ahí y los miro y parece que no me entienden, luego la pregunta la acompaño de algún ejemplo y entonces no te queda tiempo para un montón de otros procedimientos
FETDLR	Frustrante el tema de la reflexión	Saben fue un poco frustrante cuando probé. No sé si yo lo entregué mal, si tienden a confundir los alumnos, me da una sensación como que quedan mirando...el tema de la reflexión

Comentario [c215]: Se relatan logros, experimentación, problemáticas.

Comentario [c216]: Darse cuenta re sitúa al profesor, lo coloca en un escenario relacional con el otro.

DAD	Desconcierto aclaración desconcierto	En cada sesión yo miraba más cara de desconcierto por parte de los alumnos y yo pensaba que aclaraba más y fue desconcertante para ellos porque no estaban acostumbrados
VMDT	Visualización metodológica de la transfe-rencia	Si yo guiara con procedimientos, si yo lo aprendiera pareciera que me ordenara... Yo creo que partiría por Ausbel, es más ordenado, pero también pienso que tendría que tomar mucho tiempo, lo que significa hacer un taller con todos los procedimientos A lo mejor nosotros no hemos sido tan explícitos cuando decimos los objetivos que pretendo en la sesión, lo damos por sabido Descubrí que no había familiarizado el lenguaje Cómo saber recoger estas motivaciones por aprender.. cuando el alumno tiene problemas motivacionales... no selecciona bien la estrategia, porque quizás desde cuando no está aprendiendo nada Yo podría exponer, pero también ponerle de mi cosecha, exponerle mi reflexión sobre los hechos, y esa reflexión tuya como profesor, como dominante de la disciplina tu no la encuentras en los libros...es una reflexión mía A mí me quedó muy bien representado el andamiaje. Un poco como sacar las líneas, la orientación, pero no dar la solución. legar a fijar un contexto que le permita al alumno llegar a la solución, proveerlo como de ese contexto, no entregarle, no ejemplificar tanto Yo tengo que mostrarles cómo y de ahí tengo que preguntar..por un lado voy a trabajar conceptos y por otro, procedimientos, entonces tengo que hacer que en el alumno sea súper importante la revisión del proceso, porque el alumno nuestro se queda mucho con el producto ...tu ahora piensas y dices cómo hice tanto palote, tanta tontera.. Claramente uno no les va a enseñar todo lo que van a poner en práctica Yo creo que el error es legítimo, pero...la reflexión y la reflexión asistida tendrían que llevarte necesariamente a cometer menos errores Me dí cuenta de que en las preguntas de prueba como que me encasillo en dos clasificaciones, no hago mucho análisis, mucha reflexión

Comentario [c217]: Descubrimiento a partir de la refle ión.

Comentario [c218]: Pregunta que ge-nera la búsqueda. Hay una focalización del problema que permite indagar.

Comentario [c219]: Desubrimiento de la necesidad de fundamentar, de refle ionar par el otro y con el otro, en tanto muestro la refle ión personal.

Comentario [w220]: Descubrimien-to, refle ion y dialogo.

Comentario [c221]: Descubrimiento.

Comentario [c222]: Descubrimiento.

Comentario [c223]: Descubrimiento.

		Un profesor desde un modelo constructivista debería saber o manejar una forma de trabajo donde le enseñe procedimientos o variados procedimientos ...cuando hay una pregunta....tengo que anticiparme como profesor...no debería haber una respuesta única Dejemos al alumno el ejercicio de hacer preguntas ...quedé satisfecha de haberme atrevido... ..yo me quedé súper contenta con dar el paso de que los niños hayan hablado
REFT	Referente teórico	tuya como profesor, como dominante de la disciplina tu no la encuentras en los libros...es una reflexión mía A mí me quedó muy bien representado el andamiaje. Un poco como sacar las líneas, la orientación, pero no dar la solución. llegar a fijar un contexto que le permita al alumno llegar a la solución, proveerlo como de ese

Comentario [c224]: Descubrimiento y atrevimiento

		contexto, no entregarle, no ejemplificar tanto .... Yo tengo que mostrarles cómo y de ahí tengo que preguntar..por un lado voy a trabajar conceptos y por otro, procedimientos, entonces tengo que hacer que en el alumno sea súper importante la revisión del proceso, porque el alumno nuestro se queda mucho con el producto ...tu ahora piensas y dices cómo hice tanto palote, tanta tontera.. Claramente uno no les va a enseñar todo lo que van a poner en práctica Yo creo que el error es legítimo, pero...la reflexión y la reflexión asistida tendrían que llevarte necesariamente a cometer menos errores Me dí cuenta de que en las preguntas de prueba como que me encasillo en dos clasificaciones, no hago mucho análisis, mucha reflexión Un profesor desde un modelo constructivista debería saber o manejar una forma de trabajo donde le enseñe procedimientos o variados procedimientos ...cuando hay una pregunta....tengo que anticiparme como profesor...no debería haber una respuesta única Dejemos al alumno el ejercicio de hacer preguntas ...quedé satisfecha de haberme atrevido... ..yo me quedé súper contenta con dar el paso de que los niños hayan hablado
AENN	Alumnos escuchan, nosotros no	Yo creo que los alumnos con propiedad nos escuchan, pero nosotros les preguntamos muy poco la impresión que tiene el alumno de uno
RPFD	Rudimentarios, pasivos, falta de trabajo	Yo pienso en los alumnos que uno describe, son todos de nivel rudimentario, que son pasivos, que les falta todo esto que se postula. Hasta el punto que no se trabaja porque no están acostumbrados

¿Se busca, copiar el modelo? ¿Tener un registro de cómo hacerlo? ¿Tener consciencia del proceso que se sigue?
¿Es un problema el tiempo o la lógica de trabajo que se sigue?
¿Es el tiempo el factor primordial o es la visualización o representación que se tiene de estudiante?
¿La representación del alumno es de algún modo la derivación de una responsabilidad?
¿La representación del alumno tiene que ver con la epistemología de los profesores?
¿La representación del alumno limita la acción docente?
¿Qué hace que el profesor declare que su motivación es alta pero la de los alumnos no es recíproca?
¿En la decisión metodológica se incorpora al alumno en su dimensión real? O bien se centra en una búsqueda de alternativas de orden más bien personal y no incluye al estudiante?
¿Qué subyace a la idea que primero la teoría y luego la práctica?
¿Qué nivel de consciencia se tiene de la base paradigmática en que se encuentra?
¿Por qué los alumnos no te cuestionan?
¿Por qué no me aprovechan?
¿Qué significa situarse frente al alumno como el experto, él que está en la acción, el que sabe?
¿Qué significa para el alumno y para el profesor, aprovechar al profesor?
¿Basta decir aprovéchenme? ¿Es sólo un “aprovechamiento” desde el alumno al profesor?
¿Que se necesita para contestar una pregunta?
¿Quién debiese hacer preguntas?
¿Qué motiva el silencio de los estudiantes?
¿Cuál es el rol del profesor en dinámicas donde el estudiante es protagonista?
¿Qué pasaría si me salgo del papel de experto?
¿Por qué un profesor se complica en una situación de taller?
¿Qué hace que un estudiante no responda a las tareas dadas?
¿Que hace que se centre sólo en tareas que serán calificadas?
¿Por qué el estudiante se moviliza sólo en torno a la calificación?
¿Es posible modificar un proceso de calificación siendo que está enraizado en la cultura?
¿Cuándo es posible hacer una integración de conocimientos?
¿Qué condiciones debiesen darse para que el estudiante pueda hacer relaciones con otros conocimientos?

¿Qué tipo de clase provoca integración?
¿Debemos planificar de lo simple a lo complejo?
¿Que ocurre con el desafío, la motivación?
¿Qué sucede con los significados?
¿Somos claros en nuestra clase, explicitamos intenciones?
¿Solo el estudiante se justifica y no asume?
¿Lo obvio es siempre evidente? ¿Para quién es obvio?
¿Qué necesitamos para enseñar?
¿Es posible enseñar algo a alguien?
¿Enseñar significa que soy experto en el área?
¿Es suficiente ser experto para enseñar?
¿Cómo enseñar para que el otro aprenda?
¿Qué necesito saber como profesor para enseñar?
¿Que elementos definen una opción metodológica?
¿Que significa ser experto en un área o disciplina, para poder enseñar?
¿Cómo aprendí, es un buen referente para enseñar?
¿Cómo conciliar acciones paradigmáticamente opuestas?
¿Cómo dar sentido a lo que se trabaja en clases?
¿Cómo lograr diálogos?
¿Cómo generar espacios de conversación?
¿Qué pasa cuando nos damos cuenta que no nos manejamos bien desde una teoría que suponemos que sabemos?
¿Qué pasa cuando sabemos de una materia pero no sabemos enseñarla?
¿Qué expectativas tengo de mis alumnos?
¿Como los reconozco?
¿Cuándo aprendemos?
¿Que necesitamos para aprender?
¿Qué quiero lograr con los estudiantes?
¿Qué puedo lograr en la clase? es posible dialogar con los estudiantes?
¿Cómo dialogar?
¿Que necesito para dialogar?
¿Cómo conciliar diálogo y aprendizaje?
¿Por qué es necesaria la reflexión sobre el conocimiento por parte del profesor?
¿Como es una clase reflexiva?
¿Que se modela? ¿Un modo de hacer, un modo de pensar?
¿Negociar en el aula?
¿Los errores disminuyen con la reflexión?

MEMOS

1. La representación metodológica implica a la vez, tomar consciencia, no sólo de lo que se hace, sino de porqué se hace. Y este porqué no sólo tiene que ver con el referente alumno sino con las concepciones y pre concepciones que se tienen del proceso educativo, por parte del profesor. En este sentido el referente inmediato de un proceso pareciera que tuviese un proceso más profundo como es reconocerse desde fundamentos o argumentos explicables o inexplicables, que parecen sólo surgir en el encuentro de la exigencia, al exponer la opción metodológica a otros. Ahí recién se conceptualiza de manera racional, un proceso de reconocimiento. Racional porque se enfrenta a la necesidad de un respaldo más allá de la situación emergente que lo produce y obliga a revisar si se tiene ese respaldo, si hay coherencia de lo que se dice y lo que se hace, develando creencias, prejuicios, convicciones.

2. La representación del alumno ¿desde dónde se construye? ¿desde un dato previo? ¿desde una experiencia en sitúo? ¿Desde las concepciones previas? ¿desde una idea de universidad? ¿desde una idea de profesor?

3. Hay una idea de cambio, de búsqueda de alternativas asociado a la frustración, a la falta de tiempo, a la falta de respuesta, a la falta de motivación de los estudiantes, no obstante no se evidencia en el discurso una búsqueda a partir de las propias convicciones epistemológicas. La decisión pareciera que fuese emergente desde el habitus. Es decir, hay un motor de transformación, dado de la reflexión sobre la emergencia, reflexión en la acción y sobre

1. la acción, no obstante, ella se plantea desde lo instrumental, lo metodológico, no encontrándose un análisis que de cuenta de un nivel de profundidad que considere creencia, teorías, intereses, metas.

2. Teoría primero luego práctica. La fórmula académica es al parecer partir de la teoría hacia una transferencia en contextos de acción y no desde los contextos de acción hacia la teoría. Se observa una visión dicotómica de un proceso, quizás porque reflexionar en y sobre la práctica , cuestión que integra teoría, comporta un modo de relación, de convivencia académica distinta, donde se analiza no sólo des de una práctica sino desde sí. El rol del profesor en este caso, se torna distinto, pues tiene que estar preparado para la situación emergente, para el descontrol de lo planificado, para situarse en un plano de incertidumbre y en un diálogo distinto.

3. ¿Qué hace que un profesor escoja una metodología de trabajo en vez de otra?

4. La convicción del profesor frente a procesos de cambio que realiza genera en los alumnos mayor claridad. Hay una comunicación no sólo dada desde lo racional, sino desde lo afectivo. El profesor deja de ser neutral, está comprometido desde su propia decisión. Se establecen procesos de negociación en vez de imposición. Se escucha al estudiante

5. Comprensión como vinculación. Comprender entendido como vinculación con otro, con una tarea, con un contexto. Hay clases que confunden, no del sentido Piagetano de los conflictos cognitivos que son necesarios para razonar y llegar a respuestas, sino la confusión producida por falta de convicción con la tarea o el profesor. Clases donde no es clara la intención, la dirección o el contexto. Donde no se convence. No se aprovecha al profesor porque el profesor no se sitúa en un escenario de compartir la experiencia, sino más bien de experto o consejero. Narrar la experiencia

6. A pesar de toda preparación de una clase por parte de un profesor, ésta choca con el estudiante. No se vincula la transformación diseñada con el estudiante. El estudiante no comprende, no participa, no integra, no reflexiona. Frente a la carencia de ese otro hay una visión asistencialista que no provee de herramientas porque no hay confianza en ese otro. Se restringen los escenarios educativos porque las alternativas diseñadas se tornan instruccionales. No se produce diálogo, quizás porque no hay un diálogo desde antes de la clase,

cuando se planifica, con el estudiante. No se piensa en un otro, desde él, sino que se impone desde la materia y desde la asistencialidad.

7. El proceso de transformación metodológica integra varis aspectos como consciencia de un proceso que se hace, revisión, indagación teórica, traducción de teoría a práctica y práctica a teoría. Una evidencia de este proceso, está dada cundo se da un sentido pedagógico a una teoría y a la vez se experimenta en el aula, revisando posteriormente el proceso seguido. Sólo en el diálogo y la negociación se traduce. El contexto de necesidad induce la comprensión. Yo sé de una manera y enseño de otra

8. Enseñar de la mejor forma

9. Descubrir que no se puede determinar lo que van a aprender, pero si es posible para la materia y para la conciencia que yo tengo como profesor, para los objetivos que quiero lograr, hay ciertos procedimientos que ojala pudiese explicar al alumno

10. El papel de la explicación en la comprensión
11. La reflexión como tema de clases y no como racionalidad de la clase
12. Contexto y comprensión
13. Lenguaje y comprensión
14. No es bueno, pero igual
15. Quizás de cuándo no aprende nada
16. Dar sentido a lo que estamos viendo
17. Dar sentido conectando con lo que saben y con el futuro
18. Diálogo aprendizaje-diálogo profesor. Hablar menos, dialogar más
19. Centrarse en los contenidos.

Anexo 11
Codificación axial
Categorías de análisis

TANTO QUE DECIR Y HACER/ DIVERSIDAD: OPORTUNIDAD O PROBLEMA/ TIEMPO TENSIONADO/ TIEMPO REPRIMIDO

Necesidad de muchos procedimientos para los alumnos. Hay tanto que decir y hacer, esto a su vez, pone una tensión en relación a un tiempo que se dispone y a las características de los estudiantes

Visualización de la diversidad en el aula y cómo aquello condiciona el aprender de los estudiante. Se toma conciencia que la forma de aprender de cada uno no tiene que ver con la forma de aprender de los estudiantes y esto es legítimo Pareciera que la confusión que se expresa es por el cuestionamiento interno de ¿cómo enseño de un modo si se aprende de otro? Hay una disonancia producida en el cómo enseñar si todos aprenden distinto y si a su vez, la forma de aprender de cada profesor es distinta

La diversidad aparece como dificultad para enseñar
La percepción de la necesidad de tiempo está en estrecha relación con la percepción del estudiante. Esto además puede esta dado por la convivencia paradigmática entre un discurso y una práctica que de algún modo no refleja la profunda ruptura que conlleva una forma de pensar, una forma de decir y una forma de actuar (dualidad estructural)
Falta tiempo para cambiar, para investigar, para enseñar todo lo necesario

A veces he tenido buenas ideas según yo pero me ha faltado tiempo porque los niños no tienen mucha experiencia. También creo que tiene que ver con el manejo de uno. Por ejemplo realice una experiencia de debate, me preparé y duró 5 minutos. **Yo creo que partiría por Ausubel, es más ordenado, pero también pienso que tendría que tomar mucho tiempo, lo que significa hacer un taller con todos los procedimientos**

A mi como que me baja la angustia, como que siento que uno necesitaría como todo

un día con ellos. Siento que los tiempos se reducen y es tanto. Encuentro que es difícil. Me falta tiempo. Es difícil que uno pueda cumplir eficientemente y eficazmente con entregarle todos los medios para que sean capaces de investigar.
A veces estoy ahí y los miro y parece que no me entienden, luego la pregunta la acompaño de un ejemplo y entonces no te queda tiempo para un montón de otros procedimientos

Tengo un desarrollo y un cierre...a veces no alcanzo a hacer un cierre...porque siento que tengo tanto que decir, tantas cosas que hacer y estoy bastante centrada en mí y no centrada en el otro que tengo allá en el asiento

Soy súper crítica, pero aprendí...el punto es que a todos nos pasa, que nos pillamos con el contenido, en términos que el tiempo se dilata y tiene que ver con la dinámica de la clase y todo

DISCREPANCIAS/ RECONOCERSE/ CAMBIO Y COMPLICACIÓN

Hay un proceso de autocrítica que reconoce una falta de manejo o profundización.
Se hace referencia a una estructura de clase que se reconoce y a la vez evidencia cierta incomodidad o falta de manejo

Hay una percepción de cambio movilizado por el relato de la experiencia y su justificación, por la puesta en práctica de elementos abordados en el trabajo co- constructivo. La narración, entendida como un proceso de comunicación argumentada es a la vez motor de un proceso reflexivo de su propio hacer. Se relatan los inconvenientes, las problemáticas y la reflexión sobre el hecho vivenciado

Idea de cambio, lo que hacía antes y lo que hago ahora, no obstante a pesar de los cambios hay un reconocimiento paradigmático que tiene que ver con una discrepancia entre un a forma de hacer la clase y un a forma de pensarla.

Hay cierta dualidad en los juicios, por un lado se expresa el juicio, pero a la vez se plantea una reflexión que de algún modo justifica al estudiante. Ya no se deriva toda la responsabilidad en él, sino pareciera que también tiene que ver con el profesor en tanto a veces se va la clases, a veces necesito mayor indagación, a veces yo profesor los confundo

Se insiste en el enjuiciamiento del estudiante y a la vez el reconocimiento de una práctica pedagógica cuestionable

Reconocimiento de la importancia del posicionamiento del profesor.

Se reconoce, desde el discurso que los procedimientos de trabajo no serían los más adecuados

La idea de cambio, de búsqueda es permanente

Se plantea una metodología que no se condice con los interese de los propios profesores, no obstante se utiliza pues pareciera que es bueno que se realice

Reconocimiento de la dificultad que produce el cambio metodológico, cambio respecto a ritos que obedecen a otra base paradigmática

A veces he tenido buenas ideas según yo pero me ha faltado tiempo porque los niños no tienen mucha experiencia. También creo que tiene que ver con el manejo de uno. Por ejemplo realice una experiencia de debate, me preparé y duró 5 minutos.

¿La falta de profundización y manejo de la clase tendrá que ver con las problemáticas evidenciadas?

DIÁLOGO SIN DIÁLOGO/ VINCULACIÓN Y RIESGO/ ESTUDIANTE Y CONVIVENCIA/ SILENCIO EN LA CLASE/ HABLAR MENOS DIALOGAR MÁS

¿Que genera un proceso dialógico? ¿Que actuación docente inhibe?

La relación con el estudiante se evidencia desde un discurso y con acciones de interrelación entre los estudiante, no obstante el papel del profesor sigue siendo el mismo. No se establece una relación dialógica pero si se plantea en el discurso, si se enseña desde el punto de vista teórico la necesidad de ello, pero no hay una vivencia en el plano estudiante profesor. El trabajo co- constructivo sitúa la profesor en ese escenario, pero no así su práctica educativa

¿Qué hace que el alumno sea pasivo, que no dialogue? El problema parece centrarse en el silencio de los estudiantes ¿Porqué la búsqueda metodologías no cambia el proceso? ¿El profesor puede ejercer dialogo con su estudiantes cuando a la vez los percibe carenciados? ¿Qué tipo de relación se establece allí? ¿La del experto con el aprendiz?, ¿la del que tiene el conocimiento con el que no lo tiene? Desde esa

perspectiva ¿es posible el diálogo?

¿Es posible en un contexto de enseñanza señalar que algo es tan mío? ¿No se trata siempre de una relación, de un encuentro con el otro? Hay aquí de fondo una idea de dominio sobre un tema, de perspectiva, de comprensión que puede no alcanzar a comprender el estudiante. , pero a la vez se insiste en dar cuenta que la problemática puede esta dada por la forma de enseñar, aunque se usa transmitir.

Este partir de cero vuelve a referir la necesidad de reiteración de ciertos procesos con los estudiantes porque ellos no logran

Los estudiantes no realizan procesos de integración, a pesar de las ejemplificaciones dadas

La desilusión, la frustración aparece como elemento permanente

¿Porqué los alumnos están silenciosos? ¿Por qué no preguntan? ¿Porque no cuestionan?

CARENCIA Y CRISIS/ TEORÍA LUEGO PRÁCTICA/ FRUSTRACIÓN

La incorporación de nuevas perspectivas, si bien aparece como un elemento constante, también aparece la percepción de la dificultad temporal o de conocimiento necesario a entregar, fundamentalmente por la percepción del alumno que se tiene

Mirada asistencialista del alumno. El factor común es la carencia. Esta carencia en los estudiantes es la que produce la necesidad de búsqueda de alternativas y la frustración o desilusión

¿Es posible pedir una conexión teórica práctica en los estudiantes, si los profesores tampoco la realizan?, se exige pero no es enseñable

Se relata incomodidad frente a decisiones metodológicas, esto concuerda con la idea de que no se considera al otro y a un sí mismo, entonces, las exigencias de racionalidad que impone la propia clase planificada no se pueden asumir de la mejor forma pues no es concordante con las propias construcciones

¿Qué significa explicar algo a alguien? ¿Significa vincularse? ¿Significa pensar desde

el otro para establecer un vínculo de comprensión? Se ve en los estudiantes falta de interiorización y de integración de los elementos que se trabajan sobre todo cuando dicen relación con una práctica. Esto se explica por un modo de relación pedagógica que exige un proceso que no necesariamente se tiene incorporado, como es esta vinculación teórica- práctica

Se abordan las preguntas desde su utilidad para una clase participativa y se disocian de aquellas preguntas relacionadas con un teoría

Tratamos de buscar tantas cosas de cómo poder hacerlo mejor pero quedamos frustradas. Nos reunimos harto, buscamos, nos dedicamos, nos motivamos por lo nuevo, pero vemos falta de motivación de los alumnos, no hay reciprocidad con la motivación del profesor

LA REFLEXIÓN COMO TEMA/ HACER Y QUEHACER

Se plantea una reflexión crítica del hacer. El hacer se convierte en quehacer. Hay una reflexión sobre la
Acción

Probar el tema de la reflexión, es decir la reflexión se constituye e n el objeto de estudio y no en la racionalidad de la clase. Se habla de la reflexión, se entrega, pero no se propicia la reflexividad.

La reflexión se entrampa pues se espera que el estudiante reflexione a partir de la acción o experiencia del profesor, sin considerar la experiencia o acción del estudiante como mecanismo de reflexión

ENSEÑAR DE LA MEJOR FORMA/ BÚSQUEDA UNILATERAL

Se plantea la búsqueda de alternativas de manera constante. Esto pareciera que obedece a la representación que se tiene del estudiante, al deseo de mejorar la práctica docente y a evitar situaciones de
frustración. Está la idea de que a pesar de esa búsqueda de alternativas, se presenta un sentimiento de desilusión o frustración en la puesta en práctica. Se entrelaza está búsqueda con la percepción del tiempo, en el sentido de la falta de tiempo para

implementar todos los procedimientos que se conocen, o se están conociendo y que se visualizan como vitales. El componente alumno aparece recurrente, tanto desde la búsqueda de alternativas, tanto, en la generación de sentimientos, tanto en la visualización de un tiempo escaso. ¿Desde dónde surge un proceso de búsqueda? ¿Cuál es su fundamento?

Búsqueda unilateral, búsqueda sin involucrar a un otro, sin dialogar con un otro Se observan procesos disociados, no tan solo con el otro alumno sino también con el otro sí mismo. En la búsqueda de alternativas hay una motivación con lo nuevo, no obstante no es claro un proceso de reconocimiento personal que permita tomar decisiones coherentes a los propios estilos, convicciones, creencias. El reconocimiento que se evidencia, tiene que ver más bien con una percepción metodológica, centrada en la estructura o en una definición personal sin una mayor profundización. ¿Por qué el proceso de búsqueda deriva en una situación frustrante? ¿El proceso de búsqueda es a partir de falta de aprendizaje?

La angustia, la desilusión, la frustración parecieran ser motor de procesos de búsqueda como también de un tipo de clases

Aquí hay un planteamiento en torno al enseñar: se hace referencia a que no sólo importa la materia sino también otros elementos que aportan fundamentación, contextualización, disposición

Se plantea la necesidad de enseñar de la mejor forma, no obstante esa mejor forma no se plantea unida al estudiante. El reconocimiento que se realiza de él no posibilita enseñar de la mejor forma.

Reflexión en torno a los procedimientos de trabajo que se utilizan: Estos deben estar en relación con las pretensiones y los estilos y, ellos son los que se deben explicar al estudiante

Las decisiones metodológicas se orientan a tener una base teórica y luego la práctica y a partir de esta acción práctica generar integración, reflexión Búsqueda metodológica coherente a una postura que se detiene en el proceso para reflexionar

DESCUBRIMIENTO REFLEXIÓN Y DIÁLOGO/ DETENERSE PARA REFLEXIONAR

El atreverse aparece como un punto relevante, pues posibilita la experimentación y la reflexión. Atreverse a realizar la clase de un modo distinto, atreverse a reflexionar de la clase, atreverse a exponer y exponerse a otros en un diálogo pareciera ser provocativo de alguna acción de cambio

La posibilidad de verbalizar, frente a otros muestra de manera clara la complicación que genera un cambio metodológico porque de algún modo altera el acto rutinario y lo sitúa en un plano no siempre abordable, pero, a su vez, esta disonancia genera, en el encuentro con otro, la necesidad de analizar en profundidad, desvelando procesos internos, sean de orden emocional o cognitivos, que muestran una forma de razonar abierta a la transformación. El punto es ¿desde donde surge esa transformación?. El acto disonante, la evidencia frente al otro, la búsqueda de argumentos, la visualización de sí. ¿Son suficientes?

El atreverse aparece como un punto relevante, pues posibilita la experimentación y la reflexión. Atreverse a realizar la clase de un modo distinto, atreverse a reflexionar de la clase, atreverse a exponer y exponerse a otros en un diálogo pareciera ser provocativo de alguna acción de cambio

Se reitera la percepción de utilidad del trabajo realizado. . el discurso se plantea entre un antes y un ahora. Se produce reflexión sobre la práctica realizada, así como también de aquella por realizar
Se incorpora en el discurso referentes teóricos y, a partir de ello se hace un reconocimiento personal. Se reitera la falta de tiempo

Se plantea reflexión en la acción. Se representa un proceso reflexivo que da cuenta de la toma de decisiones en el aula coherente a un planteamiento y a una visión del estudiante Se comparte lo experimentado Se relatan logros, experimentación, problemáticas Darse cuenta re sitúa al profesor, lo coloca en un escenario relacional con el otro Descubrimiento a partir de la reflexión

Pregunta que genera la búsqueda. Hay una focalización del problema que permite indagar

Descubrimiento de la necesidad de fundamentar, de reflexionar par el otro y con el otro, en tanto muestro la reflexión personal

Búsqueda metodológica coherente a una postura que se detiene en el proceso para reflexionar

¿Trabajar y/o aprender procedimientos posibilita mayor orden en el docente?

Darse cuenta re sitúa al profesor, lo coloca en un escenario relacional con el otro

Se relatan logros, experimentación, problemáticas

Descubrimiento a partir de la reflexión

Pregunta que genera la búsqueda. Hay una focalización del problema que permite indagar

Descubrimiento de la necesidad de fundamentar, de reflexionar par el otro y con el otro, en tanto muestro la reflexión personal

Anexo 12

12.1 Informe por profesor

12.2 Informe por fechas

21/04/06- 19/05/06	Siempre se busca cómo hacer la parte práctica. Les leo cuentos para que vean como hacerlo y después
21/04/06- 19/05/06	Tratamos de buscar tantas cosas de cómo poder hacerlo mejor pero quedamos frustradas. Nos reunimos harto, buscamos, nos dedicamos, nos motivamos por lo nuevo, pero vemos falta de motivación de los alumnos, no hay reciprocidad con la motivación del profesor.
21/04/06- 19/05/06	Me complican mucho los talleres y mis clases tienen talleres, y me pasa una cosa horrorosa, que me aburro a más no poder. Es que voy por los grupos y siento como que no están y empiezo a hablar. Me pongo a mirar por la ventana y pregunto si terminaron. No hallo las horas de que termine.
26/05/06- 23/06/06	Yo vengo de presentar a las alumnas la profesora de metodología de investigación y ella habla de los objetivos y un alumno dice que le da lo mismo. A lo mejor nosotros no hemos sido tan explícitos cuando decimos los objetivos que yo pretendo en esta sesión...lo damos por sabido.
26/05/06- 23/06/06	Se justifica pero no asume
28/06/06- 21/07/06	Entonces yo digo, el alumno está consciente de que está en una clase para aprender o esto aparece en el minuto que tiene que estudiar para las pruebas...la motivación del alumno por aprender porque a lo mejor uno podría aplicar o traer tremendas estrategias, pero a previo, cómo saber recoger estas motivaciones por aprender...de repente uno dice, ya copien lo que está ahí, o algunos dicen, no escriban yo se los voy a dar y el alumno tiene más trabajo porque no escucha nada, y luego les llega la cuestión con las diapositivas. Cuando el alumno tiene problemas motivacionales, no tiene un buen procedimiento de seleccionar bien la estrategia, de poder hacerlo bien...porque quizás de cuando el alumno no está aprendiendo nada
28/06/06- 21/07/06	Yo hasta ahora e tratado de explicitar el significado que tiene la clase, conectando un poco eso con lo que se supone han aprendido y también con el futuro, con el proyecto profesional... se trata como de darle un sentido a lo que estamos viendo, un significado básico...quiero que ellos me hagan preguntas, hacer comentarios también...

	El otro día salí mal de una clase y dije “puchas” la clase mala que hice, después de que terminé me autoevalúo y digo que mala la clase, porque se sientan como callados, terminé la clase y dije adiós y la sonrisa pero yo no quedé conforme
28/06/06- 21/07/06	Yo hago una clase expositiva, matizada por algunas preguntas que yo quisiera que fueran reflexivas. Tengo un desarrollo y un cierre...a veces no alcanzo a hacer el cierre... porque siento que tengo tanto que decir, tantas cosas que hacer y estoy bastante centrada en mí y no centrada en el otro que tengo allá en el asiento. Hago talleres, lecturas, a veces en las clases intento retomar y ahí me doy cuenta que no han leído lo que tenía planificado.
28/06/06- 21/07/06	Yo tengo que mostrarles cómo y tengo ahí que preguntar...por un lado voy a trabajar conceptos y por el otro procedimientos, entonces tengo que hacer que en alumno sea súper importante la revisión del proceso, porque el alumno nuestro se queda mucho con el producto.... Yo tengo claro que tengo que modelar pero a lo mejor no sabía cómo hacerlo...en el fondo tengo que hacerle ver al alumno que es súper importante eso
28/06/06- 21/07/06	O sea.. Mientras menos indicaciones que le de ¿será mejor? Yo estoy pensando que en el trabajo de taller había descubierto la “papa”, que se los daba bien: Hagan esto, hagan esto, socialicen, les decía, porque con eso les ordenaba las ideas, la cabeza...pero, me doy cuenta que yo igual estoy centrada en los contenidos
28/07/06- 25/08/06	..Me doy cuenta que hice tantas cosas, ¡cómo podía yo hacer esas cosas con mis alumnos?...estábamos con otra mirada, con otras formas de trabajar. Tu ahora piensas y dices como hice tanto palote, tanta tontera
28/07/06- 25/08/06	Pienso que lo que se pretende de fondo es una situación de aplicación, de que yo aplique los elementos constructivistas a una situación dada
28/07/06- 25/08/06	...ahora estamos intentando responder qué es lo que los alumnos tienen que saber..... Dejemos al alumno el ejercicio de hacer preguntas...yo cometí el error que no me detuve a decirles nada acerca de procedimientos y quedó como que había que seguir... quedé satisfecha de haberme atrevido...me alcanzó para hacer un cierre, pero no hice un gran cierre por los procedimientos, hacerlos reparar en otras cosas, no me detuve suficiente, lo mencioné solamente. Siento que no lo abordé con propiedad...otra cosa....yo solía decir tienen que hacer esto y esto otro y ahora lo estoy haciendo yo, yo

	les digo registren que están viendo, que les llama la atención...les doy distintas cosas para que ellos anoten y se den cuenta, no sólo de la teoría...iban diciendo y siento que me resultó súper bien
28/07/06- 25/08/06	…a pesar de que no me resultó, con lo que logré desde la parte más procedimental, incorporando las preguntas y trabajando paso a paso, fue bueno
28/07/06- 25/08/06	Hoy teníamos taller y no alcanzamos a hacer nada. Me queda para la otra clase y no alcanzamos a hacer mucho. Me queda para la otra clase y no me preocupa no pasarle tanto contenido, sino que siento que estoy trabajando diferente y por eso estoy contenta.

Comentario [vac225]: Las expresiones evidencian un proceso metacognitivo del profesor que da cuenta de manera transparente de lo que va ocurriendo en el aula una vez que se atreve a realizar transformaciones como también lo que ocurre internamente como profesor. Por otra parte evidencia de manera explícita la evaluación de su actuación a la luz de los referentes trabajados y la discusión producida. Se llega a la idea y la acción de un trabajo diferente.

Profesor 2

21/04/06- 19/05/06	Mis clases son expositivas. Son bien mezcladas. En algunos contenidos necesito profundizar un poco más. Se expone y luego se lleva a taller. A veces he tenido buenas ideas según yo pero me ha faltado tiempo porque los niños no tienen mucha experiencia. También creo que tiene que ver con el manejo de uno. Por ejemplo realice una experiencia de debate, me preparé y duró 5 minutos
21/04/06- 19/05/06	Mi clase tiene inicio y desarrollo, pero el cierre yo lo entiendo con conceptos claves. Me ha servido mucho esto de los conceptos porque al principio, en la primera clase que te digan que es entretenido está bien, pero no en la tercera. Tú te quieres hacer el simpático para que aprendan, pero he ido cambiando algunas cosas. Menos pero mejor.
21/04/06- 19/05/06	Yo creo que he logrado una cosa con un grupo que empecé a dar tareas todas las semanas. La primera tarea la realizó un 30% y eran bajadas de Internet. Les dije que no podíamos trabajar con ellas porque les había realizado una pregunta, antes les daba un concepto….No me resultó la segunda ni la tercera, cuando se iban preguntaban si era con nota o no. Realicé todo un trabajo personal con ellos desde el interés por aprender. Ahora casi todos me llegan con tareas sencillas vinculadas a lo que vimos. Ellos funcionan con la nota y les dije que no, que no tenía ningún sentido. Les explique que esperaba no tener que usar la nota como sanción o premio, y que hicieran un compromiso. Yo les dije apertura del portafolio porque yo quería ver lo que ellos habían ido recopilando, como se van organizando y pensaban que les iba a poner nota. Les generó confusión que yo les dijera apertura del portafolio sin nota. Le dije que no sabía si les iba a poner nota todavía porque para mí era interesante ver y que lo íbamos a hacer entre todos. Ahora yo les hice el cierre de cómo fue el proceso inicial y ahí como que quedó un poco más claro

26/05/06- 23/06/06	Yo tengo la idea y tú me puedes decir por la experiencia, si uno guiara el aprendizaje con procedimiento, si yo lo aprendiera pareciera que me ordenara porque yo lo leo, lo veo a nivel de experta. Creo conocer todos los procedimientos para guiar este descubrimiento. Entonces de cada uno de los contenidos yo puedo enseñar cada una de la habilidades, destrezas.
26/05/06- 23/06/06	Yo creo que partiría por este (Ausbel) es más ordenado, pero también pienso que tendría que tomar mucho tiempo, lo que significa hacer un taller con todos los procedimientos. Uno de mis mayores problemas en el aula es ese, en realidad los alumnos son pasivos pero a lo mejor no porque quieran, sino porque no tienen las herramientas para llevar o acompañar en la búsqueda del descubrimiento.
26/05/06- 23/06/06	Pero por ejemplo cuando Piaget habla de aprendizaje activo dice explorar activamente con todos sus sentidos, reflexionando. Es ahí donde se debe producir toda esta idea, reflexionando sobre los hechos. Ahí también coincido con ella, que es cuando se da esa reflexión, si será ideal para resolver problemas, si lo aprendemos
26/05/06- 23/06/06	Una experiencia en práctica es la revisión de todas las planificaciones. Algunas niñas no avanzan, ella señala que no tenía tiempo, que no pudo cambiarlo.
28/06/06- 21/07/06	Yo sé de una manera y enseño de otra
28/06/06- 21/07/06	Al conocer un tema está doblemente vinculado al tipo de información con los procedimientos para la clase. Me he visto, porque miro al grupo y digo, esto me encanta pero es tan mío, que no sé si ellos lograrán entenderlo como yo se los estoy transmitiendo, pero después digo no, en realidad yo tengo que abstraerme de esas cosas porque yo tengo claro que en un estilo de aprendizaje soy pragmática y tengo que andar leyendo porque necesito. soy pragmática, soy reflexiva. A veces estoy ahí y los miro y parece que no me entienden, luego la pregunta la acompaño de un ejemplo y entonces no te queda tiempo para un montón de otros procedimientos. Yo creo que a veces se me va la clase por falta de manejo. Hoy día hicimos un taller práctico caso a caso con los alumnos. Me preparé con la teoría, pero con todos los pasos que yo tenía que dar y me atreví, me sentí como realizada.

28/07/06- 25/08/06	A los alumnos les encanta que uno les diga su punto de vista o cómo uno va relacionando una cosa con la otra y de verdad que ellos establecen otras relaciones
28/07/06- 25/08/06	Lo hago con ellos y hay cosas que uno no transa y otras que sí puede negociar
28/07/06- 25/08/06	Yo creo que el error es legítimo...pero estoy de acuerdo en que la reflexión y la reflexión asistida tendrían que llevarte necesariamente a cometer menos errores
28/07/06- 25/08/06	yo creo que claramente tenemos que trabajar, dada la metodología de trabajo en resolución de problemas porque hacemos mucho taller y síntesis Yo ya veo algunos resultados pero lo que si me preocupa es que no terminaremos haciéndoles dependientes de un contexto...hay un momento que es necesario dejarlos y que empiecen a valorar que se perdieron..sin embargo empiezo a preocuparme por todos
28/08/06- 13/09/06	..Yo creo que se están habituando, yo creo que uno ve resultados, entonces, por ejemplo, en las prácticas yo creo que claramente tenemos que trabajar la metodología de resolución de problemas

Comentario [vac226]: Se observa una preocupación por conocer y manejar procedimientos de trabajo que posibiliten aprender. Desde el comienzo se expres que quizás la falta de logro sea por una falta de manejo como profesor. El reconocer y manejar referentes posibles de emplear posibilita poner en práctica. Se reconoce claramente un estilo pedagógico y se experimenta en el aula a partir de él. Su discurso evidencia resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes y a la vez evidencia reflexión y conflictos cognitivos respecto de ello.

Profesor 3

21/04/06- 19/05/06	Siento que todos los años he cambiado las cosas que me he dado cuenta. Siento que el primer año es de mucho estar evaluando, este año no lo voy a hacer porque no tengo mucho tiempo. El ramo de pedagogía que es eminentemente práctico, literalmente le traté de poner la parte práctica de mitad de semestre, de modo de sentir que toda la teoría ya la tienen y es mejor aplicarla. Yo me pregunto porque los alumnos no te cuestionan, si puede que haya metido la pata. O me he equivocado. He aprendido que cuando yo digo que opinan y hay un silencio eterno, ahí me quedo hasta que una diga algo. Y lo otro es que yo hago clases a párvulos, entonces les digo que me aprovechen, que estoy en acción.
21/04/06- 19/05/06	Entonces si bien no me salen tantas preguntas de conocimiento o de texto, son preguntas prácticas, entonces ahí tengo clases participativas. En el ramo teórico me agarro de las prácticas, entonces ahí vienen las preguntas: ¿cómo te fue? ¿Que hiciste?, etc. Ahí me resulta más la interacción. pedagogía que es eminentemente práctico, literalmente le traté de poner la parte

	práctica de mitad de semestre, de modo de sentir que toda la teoría ya la tienen y es mejor aplicarla. Yo me pregunto porque los alumnos no te cuestionan, si puede que haya metido la pata. O me he equivocado. He aprendido que cuando yo digo que opinan y hay un silencio eterno, ahí me quedo hasta que una diga algo. Y lo otro es que yo hago clases a párvulos, entonces les digo que me aprovechen, que estoy en acción.
21/04/06- 19/05/06	Entonces si bien no me salen tantas preguntas de conocimiento o de texto, son preguntas prácticas, entonces ahí tengo clases participativas. En el ramo teórico me agarro de las prácticas, entonces ahí vienen las preguntas: ¿cómo te fue? ¿Que hiciste?, etc. Ahí me resulta más la interacción.
21/04/06- 19/05/06	Ahora que los escucho yo no tengo cierre en mi clase. Yo les parto muy bonito, pero no el plenario, sólo la primera clase. Si empiezo la clase con muchas preguntas, trato de juntar contenidos vistos en la clase anterior y los junto con los que voy a hacer. Me cuesta mucho que me respondan y termino también con muchas preguntas.
26/05/06- 23/06/06	Lo que pasa es que es súper difícil porque cuando los niños en edad escolar son súper preguntones, entonces yo creo que ahí a lo mejor empieza a tener la falencia. No le entregan el ambiente para que pregunte y que cuando se presente, tú le puedas resolver de alguna forma la duda, la inquietud. Tú lo guías mucho
26/05/06- 23/06/06	A mi como que me baja la angustia, como que siento que uno necesitaría como todo un día con ellos. Siento que los tiempos se reducen y es tanto. Encuentro que es difícil. Me falta tiempo. Es difícil que uno pueda cumplir eficientemente y eficazmente con entregarle todos los medios para que sean capaces de investigar.
28/06/06- 21/07/06	Entonces la pregunta sería si necesitamos instar a cada alumno para que pueda aprender
28/07/06- 25/08/06	No sé si Ausbel o Bruner decía que había que poner dificultades, que en algún punto se aprendía de los errores
28/08/06- 13/09/06	Que pasó… que cuando traté con ellos de desarrollar la capacidad de trabajar en equipo se alargó, en vez de hacerlo en una clase, se usó más tiempo. Parece que estoy siendo muy ambiciosa con lo que tengo en el programa

28/08/06- 13/09/06	El hecho de incorporar alguna herramienta adicional, precisamente para dar un insumo que me permita acceder a estos mismos contenidos, hace al estudiante trabajar incluso de manera más independiente

Profesor 4.

21/04/06- 19/05/06	Mis clases eran expositivas pero casi angustiosamente tratando de que aprendieran, de poder enseñar bien. Yo los miraba, yo los observaba y miraba tanta carencia en ellos. No eran conscientes de sus carencias, me producía angustia todo ello, buscaba vías, guías para que aprendieran. Era como angustioso hacer clases.
21/04/06- 19/05/06	Pero para mí fue muy importante como lo reflexioné ellos no reciben o ponen nota por todo, tienen que vivir la experiencia de no recibir nota por algo.
26/05/06- 23/06/06	Suena como obvio, pero debe ser de lo más simple a lo más complejo. Planificar actividades desde lo más básico
26/05/06- 23/06/06	A mi me llama la atención porque hice lo mismo. Que planificaran por 10 sesiones. Les di todas las explicaciones, y para ver precisamente la jerarquía con que estaban planeando los objetivos. Los revisamos 5 veces. Costó, pero sabes no lo tenían interiorizado, algo que parece tan obvio, ellos no lo tienen integrado.
28/06/06- 21/07/06	Conocer esa materia para poder enseñarla para que los alumnos pudieran aprenderla
28/06/06- 21/07/06	Me ocurría esto, explicarme como yo aprendí, ahora creo que no es lo mejor
28/06/06- 21/07/06	Sabes fue un poco frustrante al principio cuando probé el tema de la reflexión. No sé si yo lo entregué mal, si tienden a confundir los alumnos, me da una sensación como que quedan mirando, está malo o no está malo...fueron 4 sesiones, recién en una reunión que tuvimos quedó claro... en cada sesión yo miraba más cara de desconcierto por parte de los alumnos y yo pensaba que aclaraba más y fue desconcertante para ellos porque no estaban acostumbrados
28/06/06- 21/07/06	Sabes lo mismo me dijeron ayer, es que la otra profesora entrega una pauta de todo, cómo redactar, que hacer...yo les digo podemos ayudarnos de eso pero está todo entregado, pero me complica, me parece súper útil, de hecho yo lo uso
28/06/06- 21/07/06	Tú miras caras y piensas, en vez de enseñar parece que los confundo...en relación a como uno aprende, como uno enseña.

Comentario [vac227]: Se evidencia un proceso que parte desde decisiones pedagógicas que posibiliten un mayor logro de aprendizaje. Se reconoce un tipo de alumno que requiere más tiempo y procedimientos para aprender. Por otra parte se evidencian conflictos cognitivos en relación a la vinculación de los aspectos trabajados y la propia práctica. A través de su participación fue posible generar discusión en torno a la efectividad de ciertas herramientas pedagógicas que pueden obligar a una forma de proceder distinto por parte del profesor y que no necesariamente se hab a refle ionado

28/06/06- 21/07/06	No me quedé pegada con el concepto de la conclusión sino que lo importante del diálogo...el diálogo que se va a dar con los alumnos...fundamental para cada clase...es lo que viví y creo que quizás las clases anteriores hablaba mucho yo para que me entendieran y les di la opción de preguntar...¿qué crees tu que podría decir....a través del diálogo quedó más claridad...por lo menos no había tanta cara de desconcierto y hubo más claridad a través del diálogo
28/07/06- 25/08/06	A mí me quedó muy bien representado el andamiaje. Un poco como sacar las líneas, la orientación, pero no dar la solución. Llegar a fijar un contexto que le permita al alumno llegar a la solución, proveerlo como de ese contexto, no entregarle, no ejemplificar tanto...
28/07/06- 25/08/06	Estoy pensando cuando los chiquillos tienen que elaborar planificaciones que les complica tanto y creen que es copiar una serie de actividades de los libros...implica una reflexión sobre los contenidos que ellos vieron, sobre el contexto donde lo van a trabajar...pero ellos no lo ven así.
28/07/06- 25/08/06	....esta lógica que tú empezaste, ya entonces no importa tanto el contenido, una pregunta puede durar una o dos clases y en algún momento se ve la contestación por ellos mismos
28/07/06- 25/08/06	Hay veces que ser sólo racional tampoco aporta en la totalidad, porque no somos sólo razón. Yo creo que también hay que está entrando en juego tanto en los alumnos como del profesor que está adelante
28/07/06- 25/08/06	Lo que falta es el tiempo..pero siento que estoy trabajando diferente y por eso estoy contenta
28/08/06- 13/09/06	En los procesos cognitivos me fui a la parte que yo les decía, las definiciones de las habilidades a desarrollar, de que forma desarrollar estas habilidades, que lo vivencien, que lo experimenten
28/08/06- 13/09/06	Las estrategias debieran pasar a ser incorporadas, una estrategia de pensamiento debiese ser trabajada permanentemente sino pierde sentido
28/08/06- 13/09/06	..las estrategias deberían pasar a ser incorporadas a cualquiera, una estrategia de pensamiento como algo permanente o sino pierde el sentido
28/08/06- 13/09/06	..las estrategias deberían pasar a ser incorporadas a cualquiera, una estrategia de pensamiento como algo permanente o sino pierde el sentido

Comentario [vac228]: Se observa la incorporación tanto en el discurso como en la acción relatada, de referentes y análisis de manera permanente. Hay un darse cuenta relativo al diálogo y a la relación pedagógica entre lo emocional y lo racional. Se experimenta hacia clases más reflexivas.

21/04/06- 19/05/06	Yo pienso que eso es sintomático del tipo de clases. Cuando uno está acostumbrado a lo expositivo, quedarse callado en una clase es complicado. Es ver al profesor no haciendo nada. Creo que aquí habría que usar un sistema de registro, registrar preguntas, dudas, cómo manejan el lenguaje técnico. Creo que es importante consignarlo. Algunos grupos se detienen en cosas intrascendentes, que no son relevantes…no han clarificado los objetivos.
21/04/06- 19/05/06	Ahora a nosotros nos ha resultado muy conveniente cuando después de un trabajo de taller, les verbalizo todo lo que observé. Uno sabe que cuando hace un taller llega el momento de la negociación desde la afectividad, de cómo estamos, un periodo de ajuste. Por lo tanto sería inusual revisar un taller en 15 minutos. Lo otro es que en el taller hay un trabajo de producción y procedimientos porque regularmente el taller surge para resolver un problema.
21/04/06- 19/05/06	Creo que a veces los profesores se pasean y hacen preguntas y a veces desdicen a un grupo respecto al otro. El registro es muy importante, anoto todo lo que está pasando mientras ellos realizan.
21/04/06- 19/05/06	El fuerte componente escolar obliga al sistema a colocar notas
21/04/06- 19/05/06	En algún momento pensamos que las cercanías de las pedagogías con las prácticas iban a ser muy sustancial, que las prácticas iban a proveer de todo lo que se analizara a las pedagogías. Tengo la impresión que eso no se ha realizado porque los alumnos todavía no hacen la conexión. Entonces, de pronto termina la clase y no hacen un proceso como de integración a pesar de lo que señalan: de los ejemplos prácticos, de la solicitud que se hace a los estudiantes: aprovéchenme. Creo que esa conexión, la integración, los alumnos no la producen. Literalmente no existe eso, es decir, la gente en realidad no se preocupa de lo que tú estas trabajando. Cada uno sigue trabajando como compartimento.
21/04/06- 19/05/06	…uno no se atreve, porque también es un atreverse a imponerse de una manera distinta. Yo creo que los alumnos con propiedad nos escuchan, pero nosotros les preguntamos muy poco la impresión que tiene el alumno de uno, y a veces es horroroso, puede ser muy complicado que te digan.
28/06/06- 21/07/06	Pareciera que uno está acostumbrado a fundamentar, que para cuando uno tenga que enseñar no sólo conozca la materia. Tiene que ver con la disposición, con organizarse, contextualizarlo para enseñarlo.
28/06/06- 21/07/06	Descubrimos que la mitad de los contenidos no eran manejados desde la sabiduría para poder enseñarlos

28/06/06- 21/07/06	Yo creo que la exposición es necesaria, es básica y una experiencia es que mientras exponía, los alumnos tomaban notas, después negociábamos los apuntes, fue una cuestión larga. Con el tiempo descubrí que en realidad yo no podía determinar lo que definitivamente ellos iban a aprender. En una planificación, necesariamente uno planifica de acuerdo a lo que cree que ellos tienen que aprender y de acuerdo a eso enseño.
28/06/06- 21/07/06	Quizás la sugerencia puede estar dad por el hecho que para la materia y para la conciencia que yo tengo como profesor, para los objetivos que quiero lograr, hay ciertos procedimientos que ojala pudiese explicar al alumno.
28/06/06- 21/07/06	En la mañana yo tuve clases y salí súper desilusionado, casi el concepto frustrado, había planificado y comenzaban unas exposiciones basadas en algunos textos...y me fue presentadas las actividades tal como estaban en el libro, con la misma nomenclatura argentina…Yo decía si evalúo la exposición tendría que ponerles un 2...pero alguna idea parecía interesante, como él me plantea el cómo, el plantea la sugerencia, podría hacer tal cosa...yo decía voy a hacer un tipo de taller con ellos para que entre nosotros produzcamos el cómo estamos, hacer eso, diseñar ciertas estrategias de cómo lograr...y entonces yo empecé a jugar como yo lo entendía, moviéndome de aquí para allá, gesticulando, ejemplificando.... ero una alumna me dijo es que usted ocupa palabras que no le entendemos y como parece que son palabras que usted ocupa a cada rato, ni siquiera duda... por tanto descubrí que yo no había familiarizado, entre comillas, el lenguaje”
28/06/06- 21/07/06	He llegado a la convicción que es muy difícil que el sujeto en una clase me diga o explicite lo que aprendió en esa clase... quizás lo que logra es organizar alguna información, archivarla, tenerla ahí..... la respuesta lógica a la pregunta aprendieron?, entendieron? Es que me dijeran, espérate el próximo martes te digo, déjame dar vueltas, porque ahora termina la clase...lo que tienen en cierto modo es una cantidad de información que ha sido transmitida, alguna con mucha significancia....si el proceso de consolidación del aprendizaje lo hace el sólo en otro lugar, que no es en la clase incluso, quizás mi ejercicio sea enseñarles ciertos procedimientos de qué hacer con la información que escuchó, cómo relacionarla con otra..... yo decía no es posible que estos sujetos lean y no sean capaces de achuntarle a una, entonces yo decía claro, si el sujeto viene de tantas horas seguidas, es difícil que me siga Hay todo un trabajo posterior que el tipo tiene que hacer o sea, yo creo que cuando uno va a una exposición, uno dice aprendí que esto, que lo otro, registré que parece que esta cuestión es así, démosle una vuelta y después lo sumo a lo que yo creo respecto de eso y de ahí yo podré decir que lo aprendí, entonces saqué del discurso qué aprendieron, sino que sencillamente lo reemplacé por

	conclusión, es decir, cuáles son las conclusiones, qué es lo más importante de aquello que hemos hablado
28/06/06- 21/07/06	..Las clases universitarias tienen otro componente, no el contenido ni la información...eso significa que yo podría exponer pero también ponerle de mi cosecha, exponerle mi reflexión sobre hechos...Y esa reflexión tuya como profesor, como dominante de la disciplina tú no la encuentras en los libros, es una reflexión mía... en ese sentido uno se imagina una clase universitaria obviamente que distinta, muy distinta, en donde el lenguaje es un componente relevante, el diálogo que incorpora conocimiento, intencionalidad..
28/07/06- 25/08/06	Un profesor desde un modelo constructivista debería saber o manejar una forma de trabajo donde le enseñe procedimientos o variados procedimientos....ese es el otro elemento para analizar, las preguntas se definen de tal modo que una pregunta es correcta o no
28/07/06- 25/08/06	cuando hay una pregunta y entro a ver cuál es la respuesta correcta, que se esperaría como respuesta correcta, tengo que anticiparme como profesor...porque puedo permitir cualquier tipo de planteamiento....no debería haber una respuesta única, a lo mejor...un profesor desde un modelo constructivista, debería saber o manejar una forma de trabajo donde le enseñe procedimientos variados
28/07/06- 25/08/06	te das cuenta que todo ese trabajo que se ve como muy interactivo, en realidad es forzoso porque yo lo he sugerido, lo he motivado...pero nunca los alumnos logran entender y hacer conciencia de que es la mecánica de trabajo para aprender, siempre me da la impresión que estoy partiendo de cero.
28/08/06- 13/09/06	y ahí se me ocurrió lo inductivo, porque parece que no tienen conciencia de lo que hicieron. Al principio conversaron y luego se conectaron rápidamente… a lo mejor el cambio de contexto tiene que haber influido en la actividad en particular. ncluso me llamó la atención

Comentario [vac229]: Análisiis críticopermanente sobre la propia actuación. Su interación oermite realizar procesos de tención sobre cuestiones fundamentales como¿Cuándo aprenden?
Por otra parte también evidencia el rescate de la mala experiencia en el aula en tanto se reflexiona en la acción y se toman decisiones

Profesor 6

26/05/06- 23/06/06	Yo pienso en los alumnos que uno describe, son todos de nivel rudimentario, que son pasivos, que les falta todo esto que se postula. Hasta el punto que no se trabaja porque no están acostumbrados
28/06/06- 21/07/06	Hay que plantearse la mejor forma en que se pueda enseñar, ojala yo pudiera enseñar de la mejor forma
28/06/06- 21/07/06	Uno lo ve como nunca acabar, porque yo pienso en mí, como yo aprendo y tengo un universo de personas que aprenden a lo mejor distinto. Quizás no vamos a avanzar a todos los alumnos porque son formas distintas.

Comentario [vac231]: El trabajo co-constructivo en un comienzo evidencia la preocupación de los profesores por sus estudiantes a través de la búsqueda de metodologías y/o procedimientos que faciliten el aprendizaje. Hay mucha descripción de aquello que se realiza y que muestra variedad de acciones pedagógicas. El papel de la mediación en este trabajo co- constructivo está referido a incitar a la reflexión sobre lo que se hace y por qué se hace. Por otra parte, instalar elementos que permitan la discusión por sobre la descripción de la acción docente. De este modo en las primeras sesiones se trató de develar que hacían efectivamente en el aula. Un contar experiencias y p0reiocupaciones. Se debe también dejar claro que un objetivo esencial de este trabajo era instalar un clima de confianza tal uq permitiese interactiar libremente, sin censura. Contribuyó a esto, algo que

28/07/06- 25/08/06	No es muy explícito, pero si le dejas en claro a ellos que tu estás realizando algo que después vamos a cambiar los roles, porque de repente uno está modelando y nadie te pescó
28/07/06- 25/08/06	Claramente uno no les va a enseñar todo lo que van a poner en práctica
28/07/06- 25/08/06	Me dí cuenta de que en las preguntas de prueba como que me encasillo en dos clasificaciones, no hago mucho análisis, mucha reflexión
28/07/06- 25/08/06	Yo me quedé súper contenta con dar el paso de que los niños hayan hablado. Mi experiencia de ahora logra que los tres niveles se expresaran. No importa como lo hicieran, no importó...escuchar sus voces, es fundamental..y a lo mejor a la siguiente clase traer otras estrategias... Pero estoy convencida de algo, que en realidad la parte afectiva es importante...pienso que todas estas capacidades tienen que ir poco a poco. Hacerte cargo de analizar. Soy súper crítica, pero aprendí... El punto es que a todos nos pasa, que nos pillamos con el contenido, en términos que el tiempo se dilata y tiene que ver con la dinámica de la clase y todo

Expresiones ordenadas por fechas

21/04/06- 19/05/06. P1	Siempre se busca cómo hacer la parte práctica. Les leo cuentos para que vean como hacerlo y después lo hacen ellos .
21/04/06- 19/05/06. P1	Tratamos de buscar tantas cosas de cómo poder hacerlo mejor pero quedamos frustradas. Nos reunimos harto, buscamos, nos dedicamos, nos motivamos por lo nuevo, pero vemos falta de motivación de los alumnos, no hay reciprocidad con la motivación del profesor.
21/04/06- 19/05/06. P1	Me complican mucho los talleres y mis clases tienen talleres, y me pasa una cosa horrorosa, que me aburro a más no poder. Es que voy por los grupos y siento como que no están y empiezo a hablar. Me pongo a mirar por la ventana y pregunto si terminaron. No hallo las horas de que termine.
21/04/06- 19/05/06. P1	Mis clases son expositivas. Son bien mezcladas. En algunos contenidos necesito profundizar un poco más. Se expone y luego se lleva a taller. A veces he tenido buenas ideas según yo pero me ha faltado tiempo porque los niños no tienen mucha experiencia. También creo que tiene que ver con el manejo de uno. Por ejemplo realice una experiencia de debate, me preparé y duró 5 minutos

inicialmente era una adversidad , el horario de las reuniones, hora de almuerzo, por tanto varios almorzaban allí.
En estas primeras sesiones donde hubo mucha descripción también comienzan a develarse las diferencias en la actuación de unos y otros y las preguntas entre ellos resultaron inevitables. Esto da pie a las primeras afirmaciones que muestran creencias, sean en eforma implícita o explícita y que quedaban al servicio de los otros como una suerte de descubrimiento del otro y también de indagación de aquello que a otro no se le hubiese ocurrido. Un de las primeros elementos de analis fue que los procesos de búsqueda o la descripciones no expresaban fundamentos que pudiesen claramente argumentar la acción. Surge mucha apelación respecto a cuestiones de carcter intituciinal, cono es puntajes de ingreso y la varaiabilidad respecto del estudiante de hoy y el de antes.
La observación respecto ala fundamentación derivada del propio discusso de los profesores como también de el discurso de la mediación conllevó a tomar la decisión de proseguir el ana´lisis apartir de referentes teóricos en los que claramente se sustenta la enseñanza pero no así la practica de la enseñanza universitaria.

Comentario [vac230]: Se reconoce falta de reflexión y la dificultad de ello en la instancia de una clase. Se genera conflictos cognitivos respecto alas formas de enseñar frente a la diversidad

Comentario [vac232]: El nivel de reconocimiento de esta profesora es muy alto, es capaz de mostrar abiertamente sus aciertos y erreores. Junto a ellomuestra una gran capacidad de aplicación respecto de lo que se sugiere o que a ella le parece pertinente. El análisis que logra desnuda sus propios procesos y la aluenta ala propia transformación pedagógica. En ocasiones expresa de algún modo que no cuenta con herramientas pero si la conciencia de que tiene que cambiar su actuación. A través de la ecperienxcia que evidencia en su discurso se instala la problemática de la coherencia entre el pensar y la acción coherente respecto del estilo personal. Pareciera que la impronta personal que proviene de los convicciones es mas acertado que aquel que proviene sólo deuna teoría imperante, por más atractiva que sea.

Comentario [vac233]: La profesora 2 plantea fuertemente la idea de estructura es decir de la necesidad de contar con procedimientos específicos que pudiern dar cuerpo y estructura a una clase. Hay una preparación exhaustiva de las clases no obstante se evidencia una inseguridad frente a emergencias de orden temporal p`rincipalmente que no permite replantera en el minuto de la acción pedagógica.

Comentario [vac234]: Es importante señalar que la dinámica del trabajo co-constructivo llevó a los profesores a ir experimentando en función de los elementos discutidos, conocidos o desarrollados en las sesiones de trabajo. Dichas experiencias se iban abnalizando y relatando.

21/04/06- 19/05/06. P1	Mi clase tiene inicio y desarrollo, pero el cierre yo lo entiendo con conceptos claves. Me ha servido mucho esto de los conceptos porque al principio, en la primera clase que te digan que es entretenido está bien, pero no en la tercera. Tú te quieres hacer el simpático para que aprendan, pero he ido cambiando algunas cosas. Menos pero mejor.
21/04/06- 19/05/06. P1	Yo creo que he logrado una cosa con un grupo que empecé a dar tareas todas las semanas. La primera tarea la realizó un 30% y eran bajadas de Internet. Les dije que no podíamos trabajar con ellas porque les había realizado una pregunta, antes les daba un concepto….No me resultó la segunda ni la tercera, cuando se iban preguntaban si era con nota o no. Realicé todo un trabajo personal con ellos desde el interés por aprender. Ahora casi todos me llegan con tareas sencillas vinculadas a lo que vimos. Ellos funcionan con la nota y les dije que no, que no tenía ningún sentido. Les explique que esperaba no tener que usar la nota como sanción o premio, y que hicieran un compromiso. Yo les dije apertura del portafolio porque yo quería ver lo que ellos habían ido recopilando, como se van organizando y pensaban que les iba a poner nota. Les generó confusión que yo les dijera apertura del portafolio sin nota. Le dije que no sabía si les iba a poner nota todavía porque para mí era interesante ver y que lo íbamos a hacer entre todos. Ahora yo les hice el cierre de cómo fue el proceso inicial y ahí como que quedó un poco más claro
21/04/06- 19/05/06. P1	Ahora que los escucho yo no tengo cierre en mi clase. Yo les parto muy bonito, pero no el plenario, sólo la primera clase. Si empiezo la clase con muchas preguntas, trato de juntar contenidos vistos en la clase anterior y los junto con los que voy a hacer. Me cuesta mucho que me respondan y termino también con muchas preguntas.
21/04/06- 19/05/06. P1	Mis clases eran expositivas pero casi angustiosamente tratando de que aprendieran, de poder enseñar bien. Yo los miraba, yo los observaba y miraba tanta carencia en ellos. No eran conscientes de sus carencias, me producía angustia todo ello, buscaba vías, guías para que aprendieran. Era como angustioso hacer clases.
21/04/06- 19/05/06. P1	Pero para mí fue muy importante como lo reflexioné ellos no reciben o ponen nota por todo, tienen que vivir la experiencia de no recibir nota por algo.
21/04/06- 19/05/06. P1	Yo pienso que eso es sintomático del tipo de clases. Cuando uno está acostumbrado a lo expositivo, quedarse callado en una clase es complicado. Es ver al profesor no haciendo nada. Creo que aquí habría que usar un sistema de registro, registrar preguntas, dudas, cómo manejan el lenguaje técnico. Creo que es importante consignarlo. Algunos grupos se detienen en cosas intrascendentes, que no son relevantes…no han clarificado los objetivos.

Comentario [vac235]: El tema del cierre de la clase resultó particularmente interesante en el sentido que al analizar una clase constructivista se plantea la necesidad de un cierre junto a otros aspectos previos como el rescate de conocimie ntos previos, etc. No obstante aquello que se anliza teóricamente tiende a constituirse en ley de una clase restando ciertamente la libertad de la reflexión y de las decisiones que como profesor voy tomando. El cierre paso a ser un tema relevante en el trabajo co-constructyivo.

Comentario [vac236]: Hay procedimientos de trabajo qye evidencian más bien un acto rutinario que un acto de significado. i bien hay conciencia y uninamindad de que las presguntas sin importantes en una vlase. Estas pierden eklsentido uy su fuerza en un contexto pedagógico que no la trabaja en propiedad.

Comentario [vac237]: Aquí se da cuenta de un profesor que plantea un nivel de reflexión muy fuerte no sólo respecto de su acción sino de los fundamentos de su acción. Este profesor lleva tiempo trabajanto en conjunto con la investigadora, por tanto, ayuda consciente o inconcientemente a una labor mediadora.

Comentario [vac238]: Al conversar respecto del papel del profesor desde una perspectiva cognitiva aparece la necesidad de la expresión del estudiante pos sobre la del profesor. Esto conllevó varias dificultades que se pueden visualizar a través de las siguientes preguntas¿Qué tipo de clase debiese hacer?¿porqué necesirto que el aestudiante se exprese más? ¿Qué pasa con los contenidos que debo trabajar?¿ significa que mientras los estudiantes interactúan yo no hago nada?. El proceso de registro se instala en la discusión como mecanismo de trabajo frevuente tanto para los estudiantes como para los profesores. El profesor registra modos de procesr del estudiante al realizar una tarea y el estudiante registra un proceso seguido y no sólo un producto o respuesta final. Eso implica procesos de negociación posterior. Este término también genero un provceso importante, pues nos situa en un escenario disrinto como profesores. La negociación implica argumentos, análisis que habitualmente no se expresan al estudiante o lo más relevante no se cuenta con ellos de manera inmediata pues el tipo de clase realizada no lo exigía

21/04/06- 19/05/06. P1	Ahora a nosotros nos ha resultado muy conveniente cuando después de un trabajo de taller, les verbalizo todo lo que observé. Uno sabe que cuando hace un taller llega el momento de la negociación desde la afectividad, de cómo estamos, un periodo de ajuste. Por lo tanto sería inusual revisar un taller en 15 minutos. Lo otro es que en el taller hay un trabajo de producción y procedimientos porque regularmente el taller surge para resolver un problema.
21/04/06- 19/05/06. P1	Creo que a veces los profesores se pasean y hacen preguntas y a veces desdicen a un grupo respecto al otro. El registro es muy importante, anoto todo lo que está pasando mientras ellos realizan.
21/04/06- 19/05/06. P1	El fuerte componente escolar obliga al sistema a colocar notas
21/04/06- 19/05/06. P1	En algún momento pensamos que las cercanías de las pedagogías con las prácticas iban a ser muy sustancial, que las prácticas iban a proveer de todo lo que se analizara a las pedagogías. Tengo la impresión que eso no se ha realizado porque los alumnos todavía no hacen la conexión. Entonces, de pronto termina la clase y no hacen un proceso como de integración a pesar de lo que señalan: de los ejemplos prácticos, de la solicitud que se hace a los estudiantes: aprovéchenme. Creo que esa conexión, la integración, los alumnos no la producen. Literalmente no existe eso, es decir, la gente en realidad no se preocupa de lo que tú estas trabajando. Cada uno sigue trabajando como compartimento.
21/04/06- 19/05/06. P1	…uno no se atreve, porque también es un atreverse a imponerse de una manera distinta. Yo creo que los alumnos con propiedad nos escuchan, pero nosotros les preguntamos muy poco la impresión que tiene el alumno de uno, y a veces es horroroso, puede ser muy complicado que te digan.
26/05/06- 23/06/06 P1	Yo vengo de presentar a las alumnas la profesora de metodología de investigación y ella habla de los objetivos y un alumno dice que le da lo mismo. A lo mejor nosotros no hemos sido tan explícitos cuando decimos los objetivos que yo pretendo en esta sesión..lo damos por sabido.
26/05/06- 23/06/06 P1	Se justifica pero no asume
26/05/06- 23/06/06 P2	Yo tengo la idea y tú me puedes decir por la experiencia, si uno guiara el aprendizaje con procedimiento, si yo lo aprendiera pareciera que me ordenara porque yo lo leo, lo veo a nivel de experta. Creo conocer todos los procedimientos para guiar este descubrimiento. Entonces de cada uno de los contenidos yo puedo enseñar cada una de la habilidades, destrezas.

26/05/06- 23/06/06 P2	Yo creo que partiría por este (Ausbel) es más ordenado, pero también pienso que tendría que tomar mucho tiempo, lo que significa hacer un taller con todos los procedimientos. Uno de mis mayores problemas en el aula es ese, en realidad los alumnos son pasivos pero a lo mejor no porque quieran, sino porque no tienen las herramientas para llevar o acompañar en la búsqueda del descubrimiento.
26/05/06- 23/06/06 P2	Pero por ejemplo cuando Piaget habla de aprendizaje activo dice explorar activamente con todos sus sentidos, reflexionando. Es ahí donde se debe producir toda esta idea, reflexionando sobre los hechos. Ahí también coincido con ella, que es cuando se da esa reflexión, si será ideal para resolver problemas, si lo aprendemos
26/05/06- 23/06/06 P2	Una experiencia en práctica es la revisión de todas las planificaciones. Algunas niñas no avanzan, ella señala que no tenía tiempo, que no pudo cambiarlo.
26/05/06- 23/06/06 P3	Lo que pasa es que es súper difícil porque cuando los niños en edad escolar son súper preguntones, entonces yo creo que ahí a lo mejor empieza a tener la falencia. No le entregan el ambiente para que pregunte y que cuando se presente, tú le puedas resolver de alguna forma la duda, la inquietud. Tú lo guías mucho
26/05/06- 23/06/06 P3	A mi como que me baja la angustia, como que siento que uno necesitaría como todo un día con ellos. Siento que los tiempos se reducen y es tanto. Encuentro que es difícil. Me falta tiempo. Es difícil que uno pueda cumplir eficientemente y eficazmente con entregarle todos los medios para que sean capaces de investigar.
26/05/06- 23/06/06 P4	Suena como obvio, pero debe ser de lo más simple a lo más complejo. Planificar actividades desde lo más básico
26/05/06- 23/06/06 P4	A mi me llama la atención porque hice lo mismo. ue planificaran por 10 sesiones. Les di todas las explicaciones, y para ver precisamente la jerarquía con que estaban planeando los objetivos. Los revisamos 5 veces. Costó, pero sabes no lo tenían interiorizado, algo que parece tan obvio, ellos no lo tienen integrado.
26/05/06- 23/06/06 P6	Yo pienso en los alumnos que uno describe, son todos de nivel rudimentario, que son pasivos, que les falta todo esto que se postula. Hasta el punto que no se trabaja porque no están acostumbrados

Comentario [vac239]: Esto surge a partir del trabajo respecto de las ideas clavers de autores como piaget feuerstein, bruner ausubel, vigotski

Comentario [vac240]: El trabajo co-construvtivo va develando un análisis distinto del proceso. Ya no dse trata sólo de los estudiantes, sino que hy otras variables relativas al profesor, al contexto. Si bien la crítica al estudiante se mantiene también se es capaz de un anális myvho más profundo y relativo a la propia acción. El discurso también va cambiando en los profesores en estudio. Se introducen conceptos que dan cuenta del trabajo realizado. Se aplica un lenfguaje técbico y fundamentado de su acción

28/06/06- 21/07/06 P2	Al conocer un tema está doblemente vinculado al tipo de información con los procedimientos para la clase. Me he visto, porque miro al grupo y digo, esto me encanta pero es tan mío, que no sé si ellos lograrán entenderlo como yo se los estoy transmitiendo, pero después digo no, en realidad yo tengo que abstraerme de esas cosas porque yo tengo claro que en un estilo de aprendizaje soy pragmática y tengo que andar leyendo porque necesito. Soy pragmática, soy reflexiva. A veces estoy ahí y los miro y parece que no me entienden, luego la pregunta la acompaño de un ejemplo y entonces no te queda tiempo para un montón de otros procedimientos. Yo creo que a veces se me va la clase por falta de manejo. Hoy día hicimos un taller práctico caso a caso con los alumnos. Me preparé con la teoría, pero con todos los pasos que yo tenía que dar y me atreví, me sentí como realizada.
28/06/06- 21/07/06 P3	Entonces la pregunta sería si necesitamos instar a cada alumno para que pueda aprender
28/07/06- 25/08/06 P3	No sé si Ausbel o Bruner decía que había que poner dificultades, que en algún punto se aprendía de los errores
28/08/06- 29/08/06 P3	que pasó … que cuando traté con ellos de desarrollar la capacidad de trabajar en equipo se alargó, en vez de hacerlo en una clase, se usó más tiempo. Parece que estoy siendo muy ambiciosa con lo que tengo en el programa
28/08/06- 29/08/06 P3	El hecho de incorporar alguna herramienta adicional, precisamente para dar un insumo que me permita acceder a estos mismos contenidos, hace al estudiante trabajar incluso de manera más independiente
28/06/06- 21/07/06 P4	Conocer esa materia para poder enseñarla para que los alumnos pudieran aprenderla
28/06/06- 21/07/06 P4	Me ocurría esto, explicarme como yo aprendí, ahora creo que no es lo mejor
28/06/06- 21/07/06 P4	Sabes fue un poco frustrante al principio cuando probé el tema de la reflexión. No sé si yo lo entregué mal, si tienden a confundir los alumnos, me da una sensación como que quedan mirando, está malo o no está malo...fueron 4 sesiones, recién en una reunión que tuvimos quedó claro... en cada sesión yo miraba más cara de desconcierto por parte de los alumnos y yo pensaba que aclaraba más y fue desconcertante para ellos porque no estaban acostumbrados
28/06/06- 21/07/06 P4	Sabes lo mismo me dijeron ayer, es que la otra profesora entrega una pauta de todo, cómo redactar, que hacer...yo les digo podemos ayudarnos de eso pero está todo entregado, pero me complica, me parece súper útil, de hecho yo lo uso

Comentario [vac242]: Cuando la refle ión apareció como tema, permitió darse cuenta que las concepciones que sustentan nuestra acción estaban ciera-mente en proceso de transformación. Se da una suerte de proceso que parte con el relato de lo que se realiza, luego el conocimiento de los otros y de referentes teóricos. Posteriormente aplicaciones diversas que se acomodan o no a los propios estilos para luego darse cuenta de que hacer una clase distinta tiene con-secuencias personales para el estudiante y en realción a otros profesores

28/06/06- 21/07/06 P1	Yo hasta ahora e tratado de explicitar el significado que tiene la clase, conectando un poco eso con lo que se supone han aprendido y también con el futuro, con el proyecto profesional... se trata como de darle un sentido a lo que estamos viendo, un significado básico...quiero que ellos me hagan preguntas, hacer comentarios también...el otro día salí mal de una clase y dije "puchas" la clase mala que hice, después de que terminé me autoevalúo y digo que mala la clase, porque se sientan como callados, terminé la clase y dije adiós y la sonrisa pero yo no quedé conforme
28/06/06- 21/07/06 P1	Yo hago una clase expositiva, matizada por algunas preguntas que yo quisiera que fueran reflexivas. engo un desarrollo y un cierre...a veces no alcanzo a hacer el cierre... porque siento que tengo tanto que decir, tantas cosas que hacer y estoy bastante centrada en mí y no centrada en el otro que tengo allá en el asiento. Hago talleres, lecturas, a veces en las clases intento retomar y ahí me doy cuenta que no han leído lo que tenía planificado.
28/06/06- 21/07/06 P1	Yo tengo que mostrarles cómo y tengo ahí que preguntar...por un lado voy a trabajar conceptos y por el otro procedimientos, entonces tengo que hacer que en alumno sea súper importante la revisión del proceso, porque el alumno nuestro se queda mucho con el producto....yo tengo claro que tengo que modelar pero a lo mejor no sabía cómo hacerlo...en el fondo tengo que hacerle ver al alumno que es súper importante eso
28/06/06- 21/07/06 P1	Yo tengo que mostrarles cómo y tengo ahí que preguntar...por un lado voy a trabajar conceptos y por el otro procedimientos, entonces tengo que hacer que en alumno sea súper importante la revisión del proceso, porque el alumno nuestro se queda mucho con el producto....yo tengo claro que tengo que modelar pero a lo mejor no sabía cómo hacerlo...en el fondo tengo que hacerle ver al alumno que es súper importante eso
28/06/06- 21/07/06 P1	O sea.. Mientras menos indicaciones que le de ¿mejor? Yo estoy pensando que en el trabajo de taller había descubierto la "papa", que se lo daba bien. Hagan esto, hagan esto, socialicen, porque con eso les ordenaba las ideas, la cabeza...yo igual estoy centrada en los contenidos
28/06/06- 21/07/06 P2	Yo sé de una manera y enseño de otra: Entonces en ese sentido estamos todos de acuerdo

Comentario [vac241]: Se plantean interrogantes, confusiones propias de una acci n refle i a

28/06/06- 21/07/06 P4	Tú miras caras y piensas, en vez de enseñar parece que los confundo...en relación a como uno aprende, como uno enseña.
28/06/06- 21/07/06 P4	No me quedé pegada con el concepto de la conclusión sino que lo importante del diálogo...el diálogo que se va a dar con los alumnos...fundamental para cada clase...es lo que viví y creo que quizás las clases anteriores hablaba mucho yo para que me entendieran y les di la opción de preguntar...¿qué crees tu que podría decir....a través del diálogo quedó más claridad...por lo menos no había tanta cara de desconcierto y hubo más claridad a través del diálogo
28/06/06- 21/07/06 P5	Pareciera que uno está acostumbrado a fundamentar, que para cuando uno tenga que enseñar no sólo conozca la materia. Tiene que ver con la disposición, con organizarse, contextualizarlo para enseñarlo.
28/06/06- 21/07/06 P5	Descubrimos que la mitad de los contenidos no eran manejados desde la sabiduría para poder enseñarlos
28/06/06- 21/07/06 P5	Yo creo que la exposición es necesaria, es básica y una experiencia es que mientras exponía, los alumnos tomaban notas, después negociábamos los apuntes, fue una cuestión larga. Con el tiempo descubrí que en realidad yo no podía determinar lo que definitivamente ellos iban a aprender. Cuando una planificación, necesariamente uno lo planifica de acuerdo a lo que cree que ellos tienen que aprender y de acuerdo a eso enseño.
28/06/06- 21/07/06 P5	Quizás la sugerencia puede estar dad por el hecho que para la materia y para la conciencia que yo tengo como profesor, para los objetivos que quiero lograr, hay ciertos procedimientos que ojala pudiese explicar al alumno
28/06/06- 21/07/06 P5	En la mañana yo tuve clases y salí súper desilusionado, casi el concepto frustrado, había planificado y comenzaban unas exposiciones basadas en algunos textos...y me fue presentadas las actividades tal como estaban en el libro, con la misma nomenclatura argentina...les dije que el expositor tiene que hacer un análisis, sintetizar, y empezamos a ver...veamos un ejemplo.... demos una vuelta, qué entendieron ustedes.....empecé a ver caras de tedio. Incluso los que habían expuesto se enojaron...Yo decía si evalúo la exposición tendría que ponerles un 2...pero alguna idea parecía interesante, como él me plantea el cómo, el plantea la sugerencia, podría hacer tal cosa...yo decía voy a hacer un tipo de taller con ellos para que entre nosotros produzcamos el cómo estamos, hacer eso, diseñar ciertas estrategias de cómo lograr...y entonces yo empecé a jugar como yo lo entendía, moviéndome de aquí para allá, gesticulando, ejemplificando....Pero una alumna me dijo es que usted ocupa palabras que no le entendemos y como parece que son palabras que usted ocupa a cada rato, ni siquiera duda... por tanto descubrí que yo no había familiarizado, entre comillas, el lenguaje

Comentario [vac243]: Necesitamos algo más que conocer un contenido para enseñarlo

Comentario [vac244]: El papel de la comprensión del estudiante

28/06/06- 21/07/06 P5	He llegado a la convicción que es muy difícil que el sujeto en una clase me diga o explicite lo que aprendió en esa clase... quizás lo que logra es organizar alguna información, archivarla, tenerla ahí..... la respuesta lógica a la pregunta aprendieron?, entendieron? Es que me dijeran, espérate el próximo martes te digo, déjame dar vueltas, porque ahora termina la clase...lo que tienen en cierto modo es una cantidad de información que ha sido transmitida, alguna con mucha significancia....si el proceso de consolidación del aprendizaje lo hace el sólo en otro lugar, que no es en la clase incluso, quizás mi ejercicio sea enseñarles ciertos procedimientos de qué hacer con la información que escuchó, cómo relacionarla con otra.....yo decía no es posible que estos sujetos lean y no sean capaces de achuntarle a una, entonces yo decía claro, si el sujeto viene de tantas horas seguidas, es difícil que me siga Hay todo un trabajo posterior que el tipo tiene que hacer porque es el que nosotros hacemos porque es el que nosotros hacemos o sea yo creo que cuando uno va a una exposición, uno dice aprendí que esto, que lo otro, registré que parece que esta cuestión es así, démosle una vuelta y después lo sumo a lo que yo creo respecto de eso y de ahí yo podré decir que lo aprendí, entonces saqué del discurso qué aprendieron, sino que sencillamente lo reemplacé por conclusión, es decir, cuáles son las conclusiones, qué es lo más importante de aquello que hemos hablado
28/06/06- 21/07/06 P5	..Las clases universitarias tienen otro componente, no el contenido ni la información...eso significa que yo podría exponer pero también ponerle de mi cosecha, exponerle mi reflexión sobre hechos..y esa reflexión tuya como profesor, como dominante de la disciplina t no la encuentras en los libros, es una reflexión mía... en ese sentido uno se imagina una clase universitaria obviamente que distinta, muy distinta, en donde el lenguaje es un componente relevante, el diálogo que incorpora conocimiento, intencionalidad..
28/06/06- 21/07/06 P5	Hay que plantearse la mejor forma en que se pueda enseñar, ojala yo pudiera enseñar de la mejor forma
28/06/06- 21/07/06 P6	Uno lo ve como nunca acabar, porque yo pienso en mí, como yo aprendo y tengo un universo de personas que aprenden a lo mejor distinto. Quizás no vamos a avanzar a todos los alumnos porque son formas distintas.
28/06/06- 21/07/06 P6	..Me doy cuenta que hice tantas cosas, ¡cómo podía yo hacer esas cosas con mis alumnos?...estábamos con otra mirada, con otras formas de trabajar. Tu ahora piensas y dices como hice tanto palote, tanta tontera
28/07/06- 25/08/06 P1	Pienso que lo que se pretende de fondo es una situación de aplicación, de que yo aplique los elementos constructivistas a una situación dada

Comentario [vac245]Cuándo se logra el aprendizaje

Comentario [vac246]: Se apela a la idea de fundamentar, de un profesor

Comentario [vac247]: Hay mayor conciencia. Un darse cuenta

28/07/06- 25/08/06 P1	...ahora estamos intentando responder qué es lo que los alumnos tienen que saber..... Dejemos al alumno el ejercicio de hacer preguntas...yo cometí el error que no me detuve a decirles nada acerca de procedimientos y quedó como que había que seguir... quedé satisfecha de haberme atrevido...no lo tomaste, no hiciste mediaciones. No, yo solamente anoté...me alcanzó para hacer un cierre, pero no hice un gran cierre por los procedimientos, hacerlos reparar en otras cosas, no me detuve suficiente, lo mencioné solamente. Siento que no lo abordé con propiedad...otra cosa.... yo solía decir tienen que hacer esto y esto otro y ahora lo estoy haciendo yo, yo les digo registren que están viendo, que les llama la atención...les doy distintas cosas para que ellos anoten y se den cuenta, no sólo de la teoría...iban diciendo y siento que me resultó súper bien
28/07/06- 25/08/06 P1	…a pesar de que no me resultó, con lo que logré desde la parte más procedimental, incorporando las preguntas y trabajando paso a paso, fue bueno
28/07/06- 25/08/06 P1	Hoy teníamos taller y no alcanzamos a hacer nada. Me queda para la otra clase y no alcanzamos a hacer mucho. Me queda para la otra clase y no me preocupa no pasarle tanto contenido, sino que siento que estoy trabajando diferente y por eso estoy contenta.
28/07/06- 25/08/06 P1	A los alumnos les encanta que uno les diga su punto de vista o cómo uno va relacionando una cosa con la otra y de verdad que ellos establecen otras relaciones
28/07/06- 25/08/06 P2	Lo hago con ellos y hay cosas que uno no transa y otras que sí puede negociar
28/07/06- 25/08/06 P2	Yo creo que el error es legítimo...pero estoy de acuerdo en que la reflexión y la reflexión asistida tendrían que llevarte necesariamente a cometer menos errores
28/07/06- 25/08/06 P2	yo creo que claramente tenemos que trabajar, dada la metodología de trabajo en resolución de problemas porque hacemos mucho taller y síntesis...yo ya veo algunos resultados pero lo que si me preocupa es que no terminaremos haciéndoles dependientes de un contexto...hay un momento que es necesario dejarlos y que empiecen a valorar que se perdieron..sin embargo empiezo a preocuparme por todos
28/07/06- 25/08/06 P2	No sé si Ausbel o Bruner decía que había que poner dificultades, que en algún punto se aprendía de los errores
28/07/06- 25/08/06 P3	A mí me quedó muy bien representado el andamiaje. Un poco como sacar las líneas, la orientación, pero no dar la solución. Llegar a fijar un contexto que le permita al alumno llegar a la solución, proveerlo como de ese contexto, no entregarle, no ejemplificar tanto...

28/07/06- 25/08/06 P4	Estoy pensando cuando los chiquillos tienen que elaborar planificaciones que les complica tanto y creen que es copiar una serie de actividades de los libros...implica una reflexión sobre los contenidos que ellos vieron, sobre el contexto donde lo van a trabajar...pero ellos no lo ven así.
28/07/06- 25/08/06 P4	....esta lógica que tú empezaste, ya entonces no importa tanto el contenido, una pregunta puede durar una o dos clases y en algún momento se ve la contestación por ellos mismos
28/07/06- 25/08/06 P4	....esta lógica que tú empezaste, ya entonces no importa tanto el contenido, una pregunta puede durar una o dos clases y en algún momento se ve la contestación por ellos mismos
28/07/06- 25/08/06 P4	Hay veces que ser sólo racional tampoco aporta en la totalidad, porque no somos sólo razón. Yo creo que también hay que está entrando en juego tanto en los alumnos como del profesor que está adelante
28/07/06- 25/08/06 P4	Lo que falta es el tiempo..pero siento que estoy trabajando diferente y por eso estoy contenta
28/07/06- 25/08/06 P5	Un profesor desde un modelo constructivista debería saber o manejar una forma de trabajo donde le enseñe procedimientos o variados procedimientos....ese es el otro elemento para analizar, las preguntas se definen de tal modo que una pregunta es correcta o no
28/07/06- 25/08/06 P5	cuando hay una pregunta y entro a ver cuál es la respuesta correcta, que se esperaría como respuesta correcta, tengo que anticiparme como profesor...porque puedo permitir cualquier tipo de planteamiento....no debería haber una respuesta única, a lo mejor...un profesor desde un modelo constructivista, debería saber o manejar una forma de trabajo donde le enseñe procedimientos variados
28/07/06- 25/08/06 P5	te das cuenta que todo ese trabajo que se ve como muy interactivo, en realidad es forzoso porque yo lo he sugerido, lo he motivado...pero nunca los alumnos logran entender y hacer conciencia de que es la mecánica de trabajo para aprender, siempre me da la impresión que estoy partiendo de cero.
28/07/06- 25/08/06 P5	No es muy explícito, pero si le dejas en claro a ellos que tu estás realizando algo que después vamos a cambiar los roles, porque de repente uno está modelando y nadie te pescó
28/07/06- 25/08/06 P6	Claramente uno no les va a enseñar todo lo que van a poner en práctica
28/07/06- 25/08/06 P6	Me dí cuenta de que en las preguntas de prueba como que me encasillo en dos clasificaciones, no hago mucho análisis, mucha reflexión

28/07/06- 25/08/06 P6	yo me quedé súper contenta con dar el paso de que los niños hayan hablado. Mi experiencia de ahora logra que los tres niveles se expresaran. No importa como lo hicieran, no importó...escuchar sus voces, es fundamental..y a lo mejor a la siguiente clase traer otras estrategias...pero estoy convencida de algo, que en realidad la parte afectiva es importante...pienso que todas estas capacidades tienen que ir poco a poco. Hacerte cargo de analizar. Soy súper crítica, pero aprendí...el punto es que a todos nos pasa, que nos pillamos con el contenido, en términos que el tiempo se dilata y tiene que ver con la dinámica de la clase y todo
28/07/06- 25/08/06 P6	..Yo creo que se están habituando, yo creo que uno ve resultados, entonces, por ejemplo, en las prácticas yo creo que claramente tenemos que trabajar la metodología de resolución de problemas
28/08/06- 13/09/06 P2	que pasó … que cuando traté con ellos de desarrollar la capacidad de trabajar en equipo se alargó, en vez de hacerlo en una clase, se usó más tiempo. Parece que estoy siendo muy ambiciosa con lo que tengo en el programa
28/08/06- 13/09/06 P3	El hecho de incorporar alguna herramienta adicional, precisamente para dar un insumo que me permita acceder a estos mismos contenidos, hace al estudiante trabajar incluso de manera más independiente
28/08/06- 13/09/06 P3	En los procesos cognitivos me fui a la parte que yo les decía, las definiciones de las habilidades a desarrollar, de que forma desarrollar estas habilidades, que lo vivencien, que lo experimenten
28/08/06- 13/09/06 P4	Las estrategias debieran pasar a ser incorporadas, una estrategia de pensamiento debiese ser trabajada permanentemente sino pierde sentido
28/08/06- 13/09/06 P4	..las estrategias deberían pasar a ser incorporadas a cualquiera, una estrategia de pensamiento como algo permanente o sino pierde el sentido
28/08/06- 13/09/06 P4	y ahí se me ocurrió lo inductivo, porque parece que no tienen conciencia de lo que hicieron. Al principio conversaron y luego se conectaron rápidamente… a lo mejor el cambio de contexto tiene que haber influido en la actividad en particular. Incluso me llamó la atención
28/08/06- 13/09/06 P5	y ahí se me ocurrió lo inductivo, porque parece que no tienen conciencia de lo que hicieron. Al principio conversaron y luego se conectaron rápidamente… a lo mejor el cambio de contexto tiene que haber influido en la actividad en particular. Incluso me llamó la atención

Anexo 13

Síntesis de respuestas del monitoreo del trabajo co-constructivo. Octubre 2006

¿Qué elementos pedagógicos reconoce tener que antes no manejaba?

- Un mayor conocimiento de estrategias de enseñanza con objetivos claros

- Una estructura más clara de la organización de la clase, me refiero a una toma de conciencia de los pasos planeados en función del objetivo de ésta.

- El planteamiento de dos objetivos para la misma clase, uno relacionado con el contenido y otro con la habilidad que se desea trabajar.

- La forma de organizar mi clase, ahora son más pensadas, existe un inicio explícito para los alumnos, ir enfocando la clase a los objetivos de ésta

- En cuanto al cierre de la clase he tratado de incorporarlo, cosa que antes no hacía, pero aún estoy débil en este aspecto

- También la importancia que le he dado al programa, que he tenido que hacer aparecer durante el semestre para enfocar a las alumnas en donde estamos y a dónde vamos

- El trabajo en grupos

- Definitivamente estrategias metodológicas enfocadas a desarrollar en el alumno un pensamiento crítico, creativo y reflexivo.

- Antes no había una preocupación por desarrollar capacidades y habilidades en forma intencionada

- Una sistematización consciente del desarrollo de la clase, en coherencia con la intencionalidad pedagógica propuesta, en otras palabras, claridad en el objetivo propuesto para cada clase, actividades dirigidas a que los estudiantes desarrollen ciertas estrategias de aprendizaje a través de los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales. Tratar

de relacionar aquellos conocimientos con su actividad laboral futura, hacer consciente para qué sirve lo que se aprende en la asignatura y relacionar conocimientos previos con los nuevos

- Estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje
- Estructurar la clase con un principio, durante y un cierre
- La reflexión anterior y posterior a la clase
- Elementos para diseñar preguntas
- Una estructura flexible y participativa a la que puedo optar para realizar cada clase. No siempre se organiza de la misma forma.
- Dentro de los elementos que puedo señalar está el de iniciar una clase señalando en forma explícita los objetivos de la sesión, como así mismo la realización de síntesis o cierre final.
- También puedo señalar que pongo en uso preguntas e interrogantes que llevan a que la alumna piense y elabore respuestas, es decir, hago uso de elementos de mediación del aprendizaje
- Además que lo alcanzado hasta el momento, me ha permitido desarrollar innovaciones y replantear algunas metodologías utilizadas. La idea es que me he descentrado un poco de los contenidos para centrarme en procurar mejores aprendizajes y tratar de desarrollar habilidades de pensamiento.

¿Cómo eran sus clases y cómo las visualizan hoy?

- Por lo general mis clases eran expositivas y se centraban en los contenidos.
- Había preparación de power point con información para las alumnas.
- Las alumnas participaban de mis clases a través de preguntas

- Los talleres que realizaba no eran trabajados para la resolución de problemas, sino más bien como una forma de trabajar en grupo, discutir el tema y exponerlo.

- Hoy las clases las organizo en función de los objetivos. En ellas, la participación de los alumnos es relevante a través de preguntas abiertas que incentiven el pensamiento divergente y también preguntas que me permitan monitorear aunque son las menos ya que me cuesta o más bien se me olvida detenerme para conocer y verificar si las alumnas van aprendiendo.

- Mis clases no han cambiado sustancialmente en cuanto a contenidos y objetivos, sin embargo, hoy las visualizo más ordenadas y más claras

- Siento que las alumnas logran encontrar mayor sentido a lo que se les está enseñando y logran esforzarse en lo que deben aprender

- Visualizo hoy mis clases con una estructura importante y que me demanda más tiempo en planificar

- En mis clases siempre tuve un rol activo en relación al proceso de enseñanza aprendizaje, pero también trataba que mis alumnos mantuvieran el mismo rol

- Las clases eran la mayoría de las veces frontales, aunque variaba en mis actividades, usando dramatizaciones, pero siempre pensando en que los estudiantes aprendieran contenidos

- Hoy día me doy cuenta que desarrollé en muchos de ellos en forma no intencionada, capacidades, habilidades y actitudes

- Me visualizo rescatando lo bueno que hice anteriormente, haciendo más consciente el proceso de desarrollo de habilidades del pensamiento con las diferentes estrategias aprendidas en estos meses

- En términos estratégicos, bastante menos estratégicos

- Pienso que era menos consciente de los procesos que ocurrían durante

la clase, tanto desde la enseñanza como desde el aprendizaje

- Hoy intento realizar las acciones pedagógicas de una forma más consciente, en términos de la intencionalidad propuesta.

- Trato de estructurar la asignatura desde lo macro, a través de un organizador avanzado, para los alumnos y para mí. Identificando los elementos básicos que formaran la asignatura

- En general creo que mis clases solían ser buenas digo yo, con buena preparación y planificación pero tremendamente expositivas, con poca participación de las alumnas a no ser por el trabajo grupal o la realización de algunas disertaciones o presentaciones de las alumnas.

- Hoy en día, las siento más entretenidas , busco y genero oportunidades que las alumnas participen, lo que no deja de ser un gran trabajo dado que las alumnas suelen ser un poco cómodas y están centradas en que se les debe enseñar , más que en ellas son las que deben aprender.

- He ido incorporando cambios importantes, utilizando estrategias diferentes, trato de hacer cada clase diferente de la otra. Tienen un fuerte componente práctico y a partir de él se deben deducir los elementos teóricos y técnicos (Modelado, organizadores etc)

- Pienso que motivo a mis alumnas en mis clases dada la pasión que tengo por la Educación parvularia, pero también percibo a través de las evaluaciones docente que soy más entretenida que interesante y eso es algo que deseo sobre manera modificar ya que las dos me resultan necesarias para mejorar mi práctica pedagógica

- Siento que uso y a lo mejor abuso de los elementos mediacionales, quiero enseñarles a usar el pensamiento, para que ellas sean capaces de hacerlos con los niños.

- Cada vez se me hace más necesario que mis alumnas encuentren sus propias respuestas a diferencia de antes en que me resultaba súper fácil darles todo y que ellas solo recibieran.

¿Cuál es la percepción actual que tiene respecto a sus alumnos?

- Son dependientes de los contenidos entregados por sus docentes y carecen de iniciativas que las lleve a la búsqueda de la profundización de contenidos.
- En general son poco reflexivas respecto a sus tareas académicas y creo que la responsabilidad de los procesos de enseñanza aprendizaje sólo se la atribuyen a los docentes.
- Pero al mismo tiempo las motiva la carrera que han escogido y en el transcurso de ésta algunas logran encantarse y otras requieren de más tiempo para ello, pero siempre hay un proceso de crecimiento.
- Es una percepción muy pobre que tengo en general de mis alumnos, con falta de autonomía, poca capacidad de resolver problemas, nulo interés en investigar, mucha flojera en responder ante trabajos o pruebas, falta de responsabilidad y disciplina
- Competencias lingüísticas deficientes
- En proceso de construcción, más conscientes de su aprendizaje
- Mi percepción actual de los alumnos difiere bastante de un grupo a otro, depende fundamentalmente del avance curricular, las competencias y habilidades que han desarrollado.
- DEBILIDADES: En general, creo que no dimensionan el esfuerzo que se hace para que ellas sean capaces de ir generando buenas oportunidades de aprendizaje.
- Funcionan bastante por la nota, se aplican cuando es con calificación.
- En general no son buenas lectoras, suelen no buscar más allá de lo compartido en clases. No asumen su parte personal para su formación (no difieren de otros alumnos). Creo que también eso tiene que ver con que nosotros los profesores no hemos sabido generar competencias en relación al aprendizaje autónomo. dependientes en relación a lo académico.
- FORTALEZAS Son alumnas disciplinadas en clases
- Son tremendamente cálidas
- Fáciles de conducir.
- Todo lo que sea de índole práctico las motiva, especialmente lo relacionado con su hacer en terreno.
- Solidarias
- Cumplidoras con sus deberes académicos , aunque les cuesta organizarse

- Soy una profesional comprometida con mi labor pedagógica

¿Cuáles son sus creencias actuales en torno al trabajo pedagógico universitario?

- Pienso que la idea es centrarse en mejorar la enseñanza. Gran parte de ello depende de los docentes ya que estamos en una época en que la educación es para todos y no hay filtros, por lo tanto debemos asumir lo que recibimos y a partir de ello diseñar y rediseñar las clases en busca de logros y experiencias relevantes en el área emocional, cognitivo y profesional.

- Una visión muy crítica frente a la labor universitaria

- En relación a la formación de futuros profesores, pienso que sólo se está entregando conocimientos y no hemos sido capaces de resignificar la teoría en la práctica. Somos simples transmisores de conocimiento

- Tener claridad en la intencionalidad pedagógica que existe detrás de las estrategias que se utilicen

- Explicitar objetivos y acciones que se realizarán durante la clase.

- Realizar cierre a las clases

- Entregar, a través de alguna estrategia, la posibilidad de que los alumnos relacionen con conocimientos previos los actuales contenidos

- Participación activa de los alumnos durante la clase, ya sea a través de trabajos grupales, reflexión compartida,etc.

- Alumnos con carencias y bajo desarrollo de habilidades de pensamiento

- No saben leer ni escribir, mala ortografía, debilidades en la redacción.

- Pocos o nulos hábitos de trabajo académico. Con esos alumnos hay que trabajar, por lo tanto se hace necesario desarrollar y aplicar metodologías y estrategias tendientes a que adquieran las habilidades descendidas y se hagan competentes para el desarrollo del trabajo

académico, vinculando aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- Una actitud más responsable y consciente de mi quehacer pedagógico

- Comprometida en lograr un buen aprendizaje con el apoyo del marco teórico que da el constructivismo y la experiencia de conocer diferentes realidades a lo largo de mi desempeño profesional

- Más organizado, con alternativas de estrategias metodológicas, más consciente de la enseñanza

- Siento que estoy intentando hacer las cosas de un modo más potente. Me fortalece mucho el saber que mis clases han sufrido cambios. No se si esto es claramente comprendido por las alumnas, puesto que van cambiando semestre a semestre. Lo ideal sería poder comparar, para saber si las alumnas perciben la diferencia.

- Me tranquiliza saber que yo si la percibo, que me puedo dar cuenta que he ido generando innovaciones, construyendo y dándole forma a locas ideas o no tan locas.
- Siempre me he considerado que soy algo creativa para mis cosas, lo que estoy haciendo es llevar a mi práctica pedagógica esa capacidad

- Disfruto enormemente mis clases, incluso a veces creo que yo me entretengo y aprendo más que mis alumnas. Lo que no deja de ser un poco frustrante, quisiera sentirme más acompañada por la motivación de las alumnas.

- Me encanta cuando alguna se queda para preguntar, comentar o contar alguna experiencia después de la clase, lamentablemente son las menos. No dejo de pensar que ahí hay una gran labor, despertar motivación, crear metas de aprendizaje en ellas.

- Claramente mi trabajo se ordenó aunque me falta ser más estratégica en el uso del tiempo relacionado con logros. mis esfuerzos están centrados en buscar formas para que los alumnos logren integrar los contenidos, me refiero a entregarle herramientas para que ellos

puedan ser autónomos y puedan aplicar lo aprendido.

- Para el siguiente semestre mi desafío es experimentar las estrategias estudiadas que se acomoden con mi estilo de enseñanza.

- He modificado bastante mi actitud pedagógica

- La metacognición y la auto evaluación junto a la reflexión han hecho ver lo mal de mi práctica pedagógica y también lo bueno que es muy gratificante

- Ya no existe tanta contradicción entre el pensar, el decir y el hacer

- La he organizado en una estructura flexible y variada, intentando incorporar elementos desde la creatividad y las estrategias

- Yo, en lo personal creo que me he modificado. Mi docencia ha sufrido cambios pues siento que con lo que he recibido y reflexionado hasta el momento, me ha permitido ir haciendo variaciones, al combinar elementos estratégicos, con los contenidos

- He hecho una práctica constante el hacer reflexionar a mis alumnas, que sean capaces de darse cuenta del porqué, del como y del para qué se hacen las cosas

.

- Incluso mi forma y procedimientos de evaluación también ha cambiado, (lo reconocen las buenas alumnas) pero me da la idea de que todo eso lo venía haciendo desde antes, Ese antes tiene que ver con el momento en que empezamos a conversar acerca del trabajo estratégico…. previo a la investigación propiamente tal. Siento que la mirada más innovadora la estaba realizando, pero ahora hay una intención y un interés claros de hacer las cosas mejor en cuanto a la docencia, lo que nos va a permitir formar mejor a nuestros alumnos. También creo que ahí está la razón por la cual decidí formar parte de este trabajo.

- Mi rol pedagógico es hacer que los alumnos aprendan, en el entendido de que integren los contenidos tratados en clases a través de métodos de enseñanzas y acciones como la orientación, la mediación y apoyo

a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje

- El rol que desempeño como docente y supervisora de talleres de práctica es mantener una continuidad progresiva, en la cual los alumnos desarrollen un grado de autonomía, responsabilidad y disciplina en su formación y futuro quehacer docente.

- En mi acción pedagógica pretendo que los alumnos evidencien una identidad profesional donde integren a través de una síntesis reflexiva la experiencia con referentes teóricos

- Creo que el rol del educador es clave para despertar la conciencia en los alumnos de sus procesos de aprendizaje y facilitar la construcción del mismo

- Siento que somos los que debemos transmitir la claridad en la ruta de la construcción de nuevos aprendizajes

- Que debemos tener la intencionalidad de que los alumnos aprendan, la conciencia de qué y para qué estamos enseñando algo y luego de forma paulatina y estratégica traspasar la construcción de aprendizajes nuevos

- Mi rol es acompañar a los alumnos en su proceso de formación. Estableciendo interacciones de calidad para que puedan mejor aprender. Debo ayudarlas a desarrollar sus habilidades académicas y también las personales.

- Me gustaría mucho poder hacerlas avanzar desde lo pedagógico en el rigor académico.

- Hoy día me doy cuenta que desarrollé en muchos de ellos en forma no intencionada, capacidades, habilidades y actitudes.

Anexo 14

Transcripciones del Proceso de Implementación. Registros Fílmicos. No editado

PROFESORA

CÁTEDRA DE PRÁCTICA

Profesora 6: La clase de hoy se supone que nosotros empezábamos con el tema de Planificación de Aula (escribe el tema en el pizarrón). Planificación de aula, ya, y vamos a planificar con sus subsectores del Lenguaje y Comunicación, de Educación Matemática y Educación Tecnológica, pero antes de empezar con esta planificación, Adolfo, antes de empezar con esta planificación quiero que hagamos una recapitulación de lo que han visto hasta ahora. ¿Qué debiéramos tener en cuenta antes de hacer (señala el pizarrón) una planificación de aula?

Alumna: Ya, el contexto de la escuela…

Profesora: El contexto de la escuela (escribe en el pizarrón la respuesta).

Alumna: El proyecto educativo, osea el PEI.

Prof.: El proyecto educativo, el PEI, ya, ¿qué más?

Alumno: La misión inicial (no se entiende).

Prof.: La misión inicial que ayuda dentro del PEI, ¿qué más? Osea ¿solamente me fijo en lo que tiene la escuela?

Alumna: No, los alumnos, los diferentes…

Prof.: El dar a los alumnos (no se entiende), las características…

Alumna: Claro, las características de los alumnos.

Prof.: Ya, ¿qué más? (Silencio).

Alumna: Planes y programas.

Prof.: Planes y programas, tendría que ir ¿acá? ¿Antes del PEI de las escuelas?

Alumna: Antes.

Prof.: Ya, ¿y dónde están estos planes y programas? (Silencio) ¿Dónde lo encontramos?

Alumno: Prolongación del habla.

Prof.: ¿Quién decía prolongación del habla?, ¿dónde estas esos planes y programas, dónde los sacamos?, (alguien habla), ¿qué cosa?

Alumno: Del currículum nacional.

Prof.: Del currículo nacional, el marco curricular nacional, y empezamos entonces con marco curricular nacional, ¿cierto Adolfo?, que nos indican cuales son los Planes y Programas de los diferentes subsectores, una vez que ustedes entran a ejercer cierto, dentro de la escuela, ustedes toman en cuenta esto, por ahí alguien me decía, ¿qué más tomaba en cuenta? (señala a una alumna), el Marco de la Buena Enseñanza, ¿quién da el Marco de la Buena Enseñanza?, (murmullos). ¿Qué () a conocer?, ¿de dónde salió este Marco de la Buena Enseñanza? (), también, también, ¿Cuál es la institución que se encarga de esto?

Varios: El Ministerio de Educación.
Prof.: El Ministerio de Educación, el Mine…
Varios: Mineduc.
Prof.: El Mineduc, bien, aparte del Marco de la Buena Enseñanza, ¿hay otro, otro referente, otro marco referente para las prácticas nuestras?
Alumna: Sí, (), (Murmullos).
Prof.: Los estándares de desempeño, bien, los estándares de desempeño, se fijan todo lo que hay que hacer para llegar recién a la planificación de aula, entonces, antes de que () con esto, yo quería un poco hacer esta recapitulación con ustedes, ya, para saber si están contextualizados y en relación a eso hacer ahora un análisis contextualizado.
Yo traje, no sé si se recuerdan que la última clase, no la pasada sino que la anterior, () de septiembre hablábamos sobre mitos, recuerdan, que una () me dijo *yo creí que las mujeres* había un mito, y la Macarena parece que me dijo *si es cierto eso profe*…
Alumna: ¿Yo?
Prof.: Sí, tú me dijiste…
Alumna: ¿Qué las mujeres manejaban mal?
Prof.: Las mujeres que están al volante, cierto, manejan…
Alumna: Ah, por experiencia personal.
Prof.: Por experiencia personal, hablamos de diferentes mitos, bueno en educación también se habla de, también hay mitos, ya, y de alguna forma esos mitos que traigo ahora, los voy a entregar para trabajar de a dos, quiero que vean esos mitos y vienen planteadas algunas preguntas y después que ustedes lean, trabajen de a dos, lean esas preguntas y compartamos, hacer este análisis de las preguntas pero, contextualizando, ya no perdiendo de vista lo que es el marco de referencia, ya, lo que es el Marco de la Buena Enseñanza, los que son los estándares de desempeño, ¿ya?. Entonces como somos, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10 y salió la Macarena, once, que puede trabajar conmigo, se juntan de a dos, entonces yo les paso el mito, yo les voy a decir el nombre que le voy a ir pasando a la pareja ¿ya?, el primer mito es el *mito del evaluador unidireccional*, dice evaluarme a mi en los alumnos pero si yo los evalúo a ellos, ese es el primer mito, (le preguntan algo que no se entiende), lo leen, hay preguntas planteadas y después quiero que compartamos y hagamos un análisis contextualizado, ¿ya?
El mito del autista, dice, el profesor es el único responsable de lo que pasa en su sala, no le debe explicaciones a nadie, *okey*. (Pregunta algo a una alumna, ésta responde no sé). Cómo yo se que hay una alumna que está quedando sola esa puede trabajar conmigo, ¿ya?
Mito mayor, el profesor lo sabe todo, nunca se equivoca, siempre tiene la razón, ¡me

gustó es mito!
Eh, Joanna, *mito de la estandarización*, alumnos iguales, clases iguales.
Carlita, *el mito doloroso*, ¿saben cuál es?, ¿no se imaginan, en la educación *el mito doloroso*?
Alumnas: (Murmullo), del castigo…
Prof.: ¿Del castigo?, dice la *letra con sangre entra*, ya.
Está quedando la Macarena, y ahí llegó la Macarena. ¿Están definidos ya? ¿Macarena vas a trabajar con Adolfo?, a ti, a ustedes no les he entregado ¿no? *El Mito de la ley*, les toca a ustedes, ¿saben cuál es el *mito de la ley*, se imaginan? (Murmullos) ¿Ley pareja no es dura?, lo dijo el profesor, ese es el mito.
Bien, está la lectura, ¿cuánto creen ustedes que es necesario?, ya vieron ya más o menos el texto que (no se entiende).
Varios: No, cinco minutos…
Prof.: ¿Cinco minutos? () Cinco, son cinco para las nueve, a las nueve un minuto.
Alumna: Ya, pero es que yo tengo una pregunta, ¿qué, es como comentario?, bueno *nosotros opinamos que…*, ¿así?
Prof.: Exacto.
Alumna: Y las preguntas, ¿las respondemos?
Prof.: Respondan las preguntas, las compartimos, si alguien quiere también aportar a lo que ustedes están, lo puede hacer, pero no olvidando lo que es contextualizado ya, no nos olvidemos que si tu estás respondiendo algo, tu dices, esto no puede ser porque según el marco de la buena enseñanza dice esto y esto, y aquí se está dando todo lo contrario, por ejemplo, *okey*.
Alumna: Relacionando…
Prof.: Exacto.
Joanna estás trabajando sola, ¿lo hacemos las dos?
Aquí (escritorio del profesor) hay dos mitos más.
(Alumnos trabajan por seis minutos aproximadamente).
Prof.: Ya, pasó, quiero que ahora nos sentemos así, mirándonos las caras, todos, ¿qué Adolfo?, se acercan.
(Movimiento de sillas, la clase forma un círculo).
Prof.: Oye que estamos lejos, ¿qué paso ahí?
Ya, ¿quién quiere empezar con la, con este análisis contextualizado?
Dos Alumnas: Yo, ya nosotras.

Prof.: Ya, ustedes.
Alumna 1: Ya, a nosotros nos tocó *el mito del evaluador unidireccional*, ya, que en el fondo se trata como el (¿temor?) ante la evaluación docente, que los profesores sean

evaluados…

Prof.: Ya, si quieres lo lees (Hablan todos, no se entiende)

Alumna 1: ¡Ah! Evaluarme a mi en los alumnos, pero si yo los evalúo a ellos, en el fondo nosotros, como que, dijimos como en general que, osea, siempre como que el hombre tiene temor a ser evaluado, pero (¿nosotros?/¿los profesores?) sobre todo por la responsabilidad que tienen deberíamos estar abiertos a las críticas, pero como que todo depende de la forma en que te lo digan y que sean críticas constructivas y que es como demasiado buena la instancia que te evalúen porque si lo *estai* haciendo bien, demasiado bien, si lo *estai* haciendo mal, aprovechar de mejorar.

Alumna 2: Si además que rico que te digan que lo *estai* haciendo mal pa' mejorarlo porque si siempre nadie te dice si lo haces bien o lo haces mal, *vai* a estar así () por la vida y nunca *vai* a saber en verdad lo *estai* haciendo bien, en verdad lo *estai* haciendo mal y que bueno que te lo digan, pero como que nosotros decíamos con la *Pancha* que está como en la forma que te lo digan porque si viene alguien y te dice oye lo *estai* haciendo pésimo y te empieza como a criticar de mala forma, obvio que el profesor o la persona que sea se va a sentir mal y va a decir "ay, pero que sabe éste", pero si te lo dicen como "oye, sabes qué, yo creo que podríamos() esto", ya que rico y a lo mejor uno lo puede, lo va a tomar bien.

Alumna 1: Y aparte *profe*, yo creo que es como también un concepto que, lo que era evaluarse antes es como distinto a lo que es ahora, entonces como en ese sentido uno está pegado en que te evalúan y es también como que bien o mal, en cambio se supone que hoy en día eso no es así, es como todo el proceso como, intervienen más factores.

Prof.: Sí, osea, las evaluaciones de ahora () proceso de aprendizaje, era () punitivo, algo que yo voy a castigar con esto.

Alumna 1: Claro, () cambio de mentalidad en ese sentido, de ().

Prof.: Y hoy día ¿existen instancias – ponte tu – de evaluación al profesor?, hoy día ¿se evalúa al profesor?

(No se entiende)

Alumna 3: Están las evaluaciones como nacionales.

Alumna 1: Docentes…

Alumna 3: Pero yo creo que también podrían haber instancias, quizá en la misma aula, osea en la sala de clases, donde los alumnos lógicamente después de hacer un trabajo con ellos, *pa*' que sepan lo que es evaluar, el respeto y todo, como que ellos se co-evalúen y también el profesor que entre en eso y () bien *super* bien, no, yo creo que eso…

Alumna 1: () yo creo que eso debiera estar.

Prof.: Claro.

Alumna 2: Y también usar los consejos de profesores, que los (¿profesores, profesores?) puedan generar esa instancia y que los mismos compañeros de trabajo puedan evaluarte, puedan evaluarte a ti.

Prof.: Entonces ustedes creen, entonces ustedes creen en la co-evaluación y en la autoevaluación, de todas maneras.

Alumna 1: Constante, encuentro que es demasiada la responsabilidad

Prof.: Y si yo tengo que eso conectarlo como referencia porque estamos diciendo algo, cierto, pero teóricamente ¿qué lo sustenta lo que estamos diciendo?

Alumna 1: El Marco de la Buena Enseñanza.

Prof.: El Marco de la Buena Enseñanza osea (no se entiende) osea tu tenías ese dominio en relación a lo que estamos leyendo…

(No se entiende, dialogo entre profesora y alumnas 1-2)

Alumnas 2: Sí.

Prof.: ¿Sí? A la responsabilidad profesional, ¿están de acuerdo?, todos ¿sí?, o ¿se les ocurre que podría haber otro dominio ahí que esté involucrado?

Alumna 3: Es que yo creo que la responsabilidad profesional es porque parte de que, el mito parte de lo que el profesor está diciendo, entonces lógicamente es una responsabilidad profesional pero también tiene que ser en el, en la parte del aula, osea con sus alumnos, porque también ahí tiene que haber una instancia para la evaluación.

Prof.: Por supuesto, totalmente. Bien, algún, algún análisis más de lo que hicimos (), ¿no?, pasamos a otro, a otro mito, ¿quién quiere seguir, ustedes? Ya, Paulina y…

Alumna 4: Nos tocó *El mito del autista*, el profesor es el único responsable de lo que pasa en su sala, no le debe explicaciones a nadie.

Prof Si quieres lo lees el, el párrafo.

Alumna 4: Me cuesta entender que todos vengan a ver mi clase () mi trabajo, ¿acaso no soy un profesional de la educación? ¿Han visto alguna vez que el director de un hospital vaya a ver como (¿operan?) sus cirujanos?, ciertamente que no, pero a () nos vigilan, nos supervisan, nos piden cuentas, el otro día nos sugirieron que un colega visitara mi sala de clases para ver cómo lo hacía, la verdad es que le dije que no, ¿cómo se le ocurre?, yo tengo veinte años de experiencia, ¿cómo me van a ver a mi, me van a venir a ver a mi a enseñar, a hacer una clase?

Alumno 5: Eso es miedo.

Prof.: ¿Es qué?

Alumno 5: Eso es miedo.

Prof.: Eso es miedo, ¿tu crees?, ¿miedo del profesor?

Alumna 4: Temor, temor porque si sabe que lo está haciendo bien, nunca le va a decir a un colega que no vaya a ver su clase, tiene confianza de lo que está haciendo osea,

encuentro que cuando alguien de partida les cierra las puertas a los demás para () en una clase es porque ahí algo está ocurriendo dentro de la sala que sabe que no puede permitir que alguien lo vea.
Alumna 3: Y sobre todo si lleva veinte años, uno dice, *pucha* con mayor razón deberías dejar que te vean, si llevas veinte años, tienes que saber mucho más que todos, entonces, y si se esconde, osea si no se deja ver…
Alumna 1: Es como falta de identidad profesional encuentro yo, como que todo lo que hemos leído en los otros ramos lo vimos, como que, la idea es que se reflexione, que se critique y todo, y como que eso…, no permite…
Alumna 4: Además que la experiencia de un profesor, supuestamente de veinte años de trayectoria, como se dice ahí, eh, sirve para demostrarle al resto como está la claridad de lo que él está enseñando, entonces sirve también para dar el ejemplo de cómo uno podría realizar una clase, con los ejemplos, sirve para ().
Prof.: Y un profesor que se niega a eso, al tema de ustedes, mmm, ¿tendrá alguna capacidad de reflexión, dónde está eso de la capacidad de reflexión, de autocrítica? (Interrumpida, no sé entiende) ahora que estamos en el marco de la buena enseñanza.
Alumna 6: No, yo creo que más bien se niega a eso, por lo mismo, osea por miedo, por temor, (¿que sé yo?).
Alumna 7: Como parte de la rutina.
Alumna 6: Además que por ejemplo debe estar como también negado al cambio y a la evolución de la educación, si se quedó hace veinte años atrás y sigue haciendo las mismas clases que veinte años atrás, lógicamente que va a preferir que nadie lo vea.
Prof.: Es que cuesta, ósea yo me pongo arriba en el otro plano, ah, ya, *sipos* claro ustedes también tienen que escuchar, es que cuesta, si una vez que, a ver, cuando somos estudiantes, ya, queremos hacerlo todo *super* bien y decimos la educación está mal, pero cuando uno entra en el ejercicio, ya, de repente caes, si uno cae, ya, y es por eso entonces que tenemos que estar constantemente reflexionando, cierto, sobre lo que estamos haciendo, bueno y ojala que ustedes que son futuros colegas míos, ya, osea, la verdad que yo quiero ver que los cambios, que el cambio pero, no de forma sino que de fondo () van a hacer ustedes en los colegios donde van a trabajar, ya, y que no se olviden de tener en cuenta los referentes, siempre los referentes, porque si ustedes van al marco de la buena enseñanza y nos vamos a los estándares, ¿cuál es la comparación, condición de un cuadro comparativo?, ¿es lo mismo, lo que ambos dicen? Es lo mismo, ¿dónde está la diferencia?
(Algunas alumnas responden, no se entiende)
Prof.: Ya, ya, hola Sofía. Eso, bien, eh, ¿quién sigue?
Alumna 3: Nosotras.
Prof.: Ustedes, ya.

Alumna 3: Ya, el de nosotros se llama el *mito mayor*, el profesor lo sabe todo, nunca se equivoca, siempre tiene la razón (Su pareja de trabajo le señala algo, no se entiende).
Prof.: Si quieres lo lees para que ().
Alumna 3: Bueno, dice, soy profesor, no soy una biblioteca ambulante, existen muchas cosas que no conozco, tantos libros que aún no leo, tantos misterios por descifrar. Tarea para la casa ¿qué puedo hacer para mostrarme más cercano a los alumnos?, ¿cómo estoy viviendo la sencillez para reconocer los errores?, ¿he asumido frente a mis alumnos que existen temas que no conozco?, ¿doy lugar a que mis alumnos me enseñen, me ilustren en algunos temas o actividades? Nosotros pensábamos con la Amalia que esto es como, es como (su compañera, alumna 8 dice algo, no se entiende) el mito mayor.
Prof.: ¿Sí?
Alumna 3: Osea, porque como que todos o muchos profesores creen que lo saben todo, o como que de repente pasa a ser que no sólo es un mito del profesor, sino que es un mito del alumno, osea el alumno cree que el profesor lo sabe todo, por lo mismo no, no interfiere, no cuestiona lo que dice el profesor, el profesor puede decir algo y () en duda si lo hizo bien, pero es el profesor entonces no se lo puede cuestionar, y creo que todo hay que cuestio…, osea, no porque el profesor no sepa, osea si yo sé algo, *chuta* quizá el profesor no sabía, no lo había escuchado.
Alumna 7: Y hay que dar el pie también a que los niños, por ejemplo si estamos hablando tanto del conductivismo tengo que dar pie a que los niños, ellos mismos construyan su aprendizaje y no que siempre le crean al profesor lo que diga.
Alumna 3: Claro, que no sea una, como repetición de lo que dice el profesor, sino que, que, que a través de los dos, de lo que saben los dos se vayan como, como complementando.
Alumna 7: Y lo mismo a la reflexión docente, por la primera pregunta, que decía ¿qué puedo hacer para mostrarme?, y con el trabajo en equipo, colaboración, porqué, porque si trabajamos en equipo siempre, siempre va a haber la oportunidad de que otro profesor te diga “no, tu te equivocaste en esto” y pueden retroalimentar y mejorar la situación que están.
Alumna 7: Claro, hacerse como más humano en ese sentido en decir que uno sabe todo y va como con la responsabilidad profesional, en () reflexión y (hace una señal con la mano de estar terminando el comentario), bueno.
Prof.: Sí, sigue.
Alumna 3: Es que igual nosotros creemos que aparte esto está como en todos, en los cuatro…
Alumna 7: En todos los…
Alumna 3: En los cuatro mitos ().

Prof.: ¿Sí?
Alumna 3: Sí.
Alumna 7: Y en el marco de la buena enseñanza con la preparación de la enseñanza ().
Prof.: Saben que eso es *super* cierto, ah, osea, a ver, nosotros somos, somos, osea ustedes son, ya, somos colegas y les queda *super* poco, ya, somos profesores de educación general básica y debemos responder a un perfil, cierto, cuando salgamos de acá, ya, y ese perfil va cambiando siempre porque las necesidades de la sociedad siempre son diferentes, ya, yo no sé si ustedes se recuerdan, ¿quién estuvo conmigo en Práctica II? (Algunos levantan la mano), dónde no sabía usar (señala el pizarrón, detrás de ella) ¿se acuerdan o no?
(Alumnos responden "sí" al unísono)
Prof.: Ya, se acuerdan ¿verdad? Y decía "oye yo no se usar esto" y de alguna forma como docente verdad, tuve que ponerme un *Word*, tuve que ponerme en *Excel*, ahora hago los *Power*, osea, ustedes tienen la necesidad, cierto, de seguir en el fondo con su formación continua y estar al día con lo que se está haciendo, ya, porque ese perfil que tenemos del alumno hoy, cuando egresen de acá de la Universidad, seguramente este otro año van a haber nuevas necesidades y va a ir cambiando, entonces lo mismo que decían ustedes, al perfeccionamiento continuo que deben tener, y eso está implícito, osea explícito, cierto, dentro de lo que son las responsabilidades profesionales.
Alumna 1: *Profe*, yo creo que ahí también es como importante siempre buscar desarrollar como la curiosidad, como en nosotros, en los niños, no sé *po* en lo que…
Prof.: Por supuesto, eh:
Alumna 1: Eh, nosotros, me acuerdo que la *profe* Silvia siempre nos decía contestarle con otra contrapregunta, siempre y a mi como que eso no se me olvido nunca, porque como que eso te abre como no sé, a mi cuando me responden así me dan ganas como de no sé, como de indagar más allá por mi.
Prof.: Ya.
Alumna 3: Claro y saber porqué lo está diciendo y ahí ().
Alumna 1: Como que te queda como el bichito…
Alumna 3: Claro, de querer saber también que la otra persona también puede saber otras cosas que uno no sabe.
Prof.: Oye pero no será más cómodo también *pa'* ustedes, ponte tu docentes en realidad, tienen su, van a tener su trabajo, van a tener su plata segura, cierto, todos los meses ¿no será más cómodo, quedarse así?
Alumna 1: *No pos profe*, pero si le dijimos ().
Alumna 3: Osea de comodidad, yo creo que de comodidad es mucho mejor ser, tratar

de ser sordo, ciego, osea tratar de nunca evaluarse, porque así es más fácil.
(Se escuchan las palabras colegio y carrera, con emisor y conectores imposibles descifrar)
Alumna 3: Es mucho más fácil, es mucho más fácil pero no es la idea porque la idea estamos educando niños entonces la idea también es uno, eh, ().
Prof.: Bien, eh, hola Macarena, ¡buenos días hija!, siéntese acá al lado del Adolfo, no tan lejos (Movimiento de sillas).
Ya, ¿quién sigue?, ¿quién quiere?, ustedes, ¿qué mito les toco?

Alumno 5: El *Mito de la ley*.
Prof.: Mito de la ley. Ya, esperemos que la Maca se siente, que esté cómoda, (se escucha una voz masculina, no se entiende), sí.
Alumno 5: (Se entiende poco), que la ley pareja no es dura, (), para con ().
Alumna 8: () tampoco da posibilidades para que los niños () su punto de vista porque () profesor lo dijo y eso pasa mucho con los niños de básica, primero básico y los más chiquititos () y los niños dicen "no, lo dijo el profesor" y lo que dijo el profesor () entonces no da la posibilidad a los niños como de ser auténticos ()
Alumno 5: Y además está eso como del miedo (), pero es como cuando… se dice, además el alumno no tiene un crecimiento ().
(Desde ahora en adelante las intervenciones de los alumnos acerca de los diferentes mitos no se transcribirán, a causa de un murmullo general que impide identificar los comentarios y los alumnos que los emiten. Las intervenciones de los alumnos estarán puestas entre paréntesis y se registrarán sólo las apreciaciones de la profesora)
Prof.: Oye y dentro de sus prácticas docentes, () de sus observaciones () colegio, ¿se dijo esto?, la primera pregunta dice ¿permite que los alumnos defiendan sus derechos de opinión en clases?, ¿se ve eso de que los alumnos opinen?, yo les pregunto porque como ya no estoy en sala de clases, en mis tiempos, los alumnos eran bien callados y aceptaban todo esto, lo que el *profe*, lo que profesor dice, ahora yo les pregunto en su observación ¿pasa esto?
(Alumnos responden, opinan, comparten)
Prof.: Recuerden que, a ver, que hoy día el, el, el, el rol de la educación, ya, y lo veíamos se acuerdan que el semestre pasado había discusión que lo más importante era el contenido, el objetivo, ya, es desarrollar, es desarrollar competencia, ya, es desarrollar competencia porque bueno el contenido tu lo puedes encontrar en un libro, en Internet, en cualquier parte, tu te vas a una… y encuentras eso, en cambio, eh, cuando ustedes estén con sus alumnos, con sus futuros alumnos tienen que tener siempre en cuenta eso, el desarrollo de competencia, en este caso el dar las instancias, como decían ustedes el profesor que le da las instancias a sus alumnos, porqué

porque el alumno le va a dar a ustedes, va a desarrollar por ejemplo la capacidad de expresión oral, por ejemplo, cierto, eh, eh, ¿qué otra capacidad podría desarrollar el alumno ahí en el minuto?
(Alumnos responden)
Prof.: (En respuesta al alumno 5) Análisis ¿cierto?, ya, bien, ¿qué más?
(Alumnos responden)
Prof.: (Repite) Argumentación, ¿te fijas?
(Alumnos responden)
Prof.: (Repite) Respeto, ¿verdad?
(Alumnos responde)
Prof.: Claro, porque la competencia está en el saber, en el hacer y en el ser verdad, y cómo vamos a desarrollar el saber, el hacer y en ser () respeto, ya, la capacidad de trabajar ahí la ().
(Es interrumpida por una alumna, no se entiende lo que la profesora le dice)
Prof.: La seguridad
(Alumnos aportan)
Prof.: Claro, bien.
(Alumna aporta, compañeros comparten)
Prof.: Y, pero ahí, qué debiera hacer el profesor –creen ustedes– para que ,como dices tu, también si tu evalúas, cierto (alumna tose, no se escucha), cierto, una evaluación diferencial ¿qué debiera hacer el profesor frente a los otros alumnos?
(Alumnos comentan, profesora asiente, sin responder)
Prof.: ¿Quién sigue?, ¿quién sigue?, ¿Joanna o prefiere la…?.
A ver, dejen que les voy a pasar (hojas), ¿cuál les tocó a ustedes?
Alumna 9: El *mito doloroso*.
Prof.: Ya, el mito doloroso. A ver Carlita, espérate un poquito, hasta ahora todos los temas han tocado como algo central el marco de la buena enseñanza y los estándares de desempeño, responsabilidades, ¿qué más?
(Alumnos responden)
Prof.: (Repite) El aprendizaje para todo, ¿qué más?
(Alumnos responde)
Prof.: (Repite) El ambiente propicio, cuando estábamos hablando recién, cierto, (), cuál es ese ambiente de respeto, de libertad, los alumnos que se pueden expresar con libertad, ya, darles la posibilidad, osea hasta ahora se han hecho (alumna tose, no se escucha lo que la profesora dice), mmm.
Bien, ahora sí Carlita, te escuchamos.
(Alumna 10 lee el mito que le correspondió para el trabajo grupal)
Prof.: (En respuesta a lo establecido por las alumnas) ¿Se discriminan las clases

sociales?, ¿si, te ha tocado verlo?
(Alumna responde, se entabla diálogo entre pares, docente escucha)
Prof.: Y frente al, jugamos al *ranking* educativo, sobrevaloramos los resultados, discriminando a los alumnos exitosos y aquellos que tienen () ¿lo hacen los profesores?
(Alumnos intervienen, comparten entre ellos)
Prof.: Ya, ¿quién más a tenido una experiencia así como la (nombre de la alumna que relato su experiencia)
(Alumna responde)
Prof.: Ah, ¿te sentaron?
(Alumno comenta su experiencia brevemente)
Prof.: Pero ¿lo hacían ustedes los alumnos, no con el profesor?
(Alumnos comentan)
Prof.: Oye y ¿rechazamos a los alumnos de mala conducta?, Marianela (le da la palabra)
(Alumna responde, comenta, se establece diálogo entre pares, docente escucha)
Prof.: Oye, oye pero yo les pregunto a ustedes, si me hablan de las experiencias, de lo que ustedes vivieron, pero si ahora yo las llevo a ese marco, a estar en una sala de clases, con un alumno de mala conducta, ¿qué, qué harían, qué harían?
(Alumnos responden, comentan)
Prof.: ¿Que harías, qué harías?
(Alumnos responden, comentan)
Prof.: Y ¿qué piensas, en qué pensarías, en qué dominio del marco de la buena enseñanza? Acuérdense que las palabras tienen un ambiente (murmullos de los alumnos, no se escucha a la docente, da la palabra a una alumna)
(Alumnos responden, comentan)
Prof.: (Asiente), darle mayor responsabilidad.
(Alumnos responden, comentan. La profesora interviene brevemente, no se escucha en medio del murmullo de la clase)
Prof.: Y ¿qué tendría que hacer el profesor para que un alumno no se aburriera?
(Alumna responde)
Prof.: (Repite) La prelación de la enseñanza…
(Alumna sigue elaborando la idea)
Prof.: Esa es la parte de las actividades, de poder, cuales son las recetas pedagógicas, cierto, y en relación al alumno ¿qué tomarías en cuenta según eso?
(Alumnos responden)
Prof.: Saben que desde la experiencia, porque yo siempre les puedo hablar de la experiencia, y lo que les digo y les pido, a futuro, que nunca rotulen a un alumno
(Alumnos se quedan en silencio, preguntan a la profesora)

Prof.: Ese niño, osea, ustedes van, entonces y “este niño hizo esto y tiene mala conducta”, y “es esto, y es tonto”

(Alumna le comenta algo a la profesora)

Prof.: Exacto. No rotulen, ya, o si van a recibir un curso, o si van a recibir un curso, decir saben qué, déjemelo seguir y yo voy a ver, yo lo veo y ustedes no rotulen, (alumnos agregan a lo dicho por la docente), no y si empieza, por favor no rotulen, que hace, en realidad se hace mucho daño, ese niño que de repente tenía una mala conducta, se decía en primer año básico porque era hiperactivo. Muy bien, por eso les pido desde la experiencia. ¿Quién sigue?

(Alumna lee el mito trabajado: *mito de la estandarización*, alumnos iguales, clases iguales).

Prof.: ¿Qué dice la Joanna, a ver?

(Alumna elabora una respuesta)

Prof.: (Interrumpe a la alumna). Espérate, los que quieren saber la última pregunta.

(Alumna responde, compañeros agregan al análisis)

Prof.: ¿Qué harías tu si te encuentras con alumnos que tienen diferentes estilos de aprendizaje?, así, ¿qué harían? Yo los pongo ahí, ahí, en la sala de clases porque, aquí estamos hablando cierto de categorías y qué como va a ser, ¿ustedes creen que se puede hacer hartas, bastantes, diversas actividades?, o todo depende de crear las estrategias que ustedes utilicen

(Alumnos responden)

Prof.: (Repite). De las estrategias…

(Alumnos comentan, dialogan)

Prof.: (En relación a la respuesta, se dirige a una alumna) ¿Qué cosa a ver?

(Alumnos comentan, participan)

Prof.: (Repite) Ya, recompensa.

(Alumnos comentan, dialogan. La docente interviene pero no se escucha por sobre los demás)

Prof.: Y en relación ahí a las metodologías, hay una pregunta que, (la interrumpen), hay una pregunta que se hace, Joanna la segunda pregunta.

(Alumna lee una pregunta)

Prof.: No, no, la segunda pregunta abajo, “cuido de valorar…”

(Alumna lee la pregunta)

Prof.: ¿A qué apunta esa pregunta?, dice la leo de nuevo, “¿cuido de valorar la experiencias previas sobre los temas a estudiar?

(Alumno 5 pregunta sobre un concepto, alumnos y docente le aclaran la duda al unísono)

(Alumnos comentan, dialogan, participan)

Prof.: Eh, Maca, Macarena, la última, el último.
(Alumna lee el *mito de la soledad*)
Prof.: (Interviene, eleva la voz, sobresale por sobre el murmullo de la clase, pero no se entiende) ¿A qué piensan, qué piensan?
(Alumnos comentan, dialogan, participan)
Prof.: (En relación al comentario de una alumna) ¿Y si el problema es muy grande?
(Alumnos comentan, participan. La docente da la palabra con señales para ordenar el diálogo).
Prof.: (Ordena) ¡A ver, a ver!

(Alumnos comentan, discuten)
Prof.: Oye pero yo lo voy a ver, lo voy a ver para básica, lo voy a aterrizar, aterrizar, se supone que todas trabajamos en los colegios con un PEI, con un proyecto (no se entiende), cierto, y tenemos una visión, tenemos una misión, tenemos, cierto, palabras muy lindas, que no sólo tocan a los alumnos, también tocan a los profesores, verdad, entonces yo les pregunto y quiero que lo, lo, que sea una pregunta para meditar, ¿ya?, lo vemos la otra semana, yo les pregunto qué pasa cuando se dicen en nuestras labores de enseñanza, en lo que son () sobre el trabajo en equipo, porque nosotros tenemos que trabajar en equipo los profesores, verdad, tomamos en cuenta esto, verdad, y trabajamos con los colegas y vamos a talleres, a () de perfeccionamiento, intercambiamos todo, qué pasaría con un profesor que estuviera con una depresión fuerte y nunca es capaz de explicitarlo, decirlo (le responden brevemente y ella los interrumpe), por eso, pero, les dejo planteado eso, lo vamos a dejar planteado, ¿qué pasa?, es tan tajante así ¿que tu no debes llevar tus problemas al colegio?
(Alumnos responden, comentan)
Prof.: Yo se los planteo a nivel de colegas, ya, *super* claro.
Bien, lo que hemos hecho hoy día, este análisis contextualizado, cierto, relacionándolo con el marco de la buena enseñanza, con los estándares de desempeño, con lo que es planificación del aula, teniendo en cuenta así vamos a poner los objetivos,
las actividades, lo que se decía en el texto es, vamos a llegar ya a esta planificación tomando en cuenta todo, todo esto como un marco referente, pero antes de terminar voy a pasar una hojita, que hace tiempo que no les hago de autoevaluación (), de autoevaluación y (), (le señalan la hora), no si es cortito, es de tres preguntas y ustedes lo conocen ya, lo conocen esta porque se hace en todas las prácticas, ¿ya?
(Alumno 5 le pregunta algo, compañeros hablan, la docente y explica algo al momento que entrega las hojas de evaluación)
Finaliza la sesión.
Entrega de trabajos y pruebas de la asignatura.

CÁTEDRA

1ª Parte

Prof. 4:

Desde donde la profesora nos va a entregar su aporte permitiendo contextualizarnos dentro de los pre-escolar, en un principio nos parecen lejanos, pero se van a dar cuenta que es la base para lo que viene y es misión también de nosotros permitir también de alguna forma la articulación del sistema pre-escolar a la enseñanza general básica, ¿ya?, esperamos un segundito.

Prof.: () que nosotros no usamos el concepto de pre-escolar, ¿ya?, voy a partir por lo que dijo Loreto, en el sentido de que ya somos parte del sistema escolar, entonces somos el nivel de educación parvularia, ya, pero antes, efectivamente, éramos el nivel pre-escolar pero, ahora ya estamos reconocidos como el primer nivel de la educa…, del sistema educacional, eh, chileno, *okey*, pero nos vamos a encontrar con que () el artículo, del artículo reciente se habla de un nivel pre-escolar, yo llamo a los jardines infantiles para pedir siempre la práctica y nos hablan de, sí para ¿el nivel pre-escolar?, entonces es una estructura que está instaurada que con el tiempo esperamos que vaya modificándose, bueno, la primera pregunta entonces es (formato *power point*)

¿Qué es la Educación Parvularia?, bien decía, es que es el primer nivel del sistema educacional chileno que junto con la familia, dice, estimula en el niño menor y en la niña menor de seis años su desarrollo pleno y armónico. Además la educación parvularia le entrega a los párvulos herramientas para las etapas posteriores de su vida escolar, aquí podemos decir que claramente a lo mejor distinto de los otros niveles de la educación dice que junto con la familia, cuando se define la educación parvularia se reconoce a la familia como el primer agente educativo y por eso que se habla de esta unión, un trabajo conjunto, un trabajo que se complementa, pero también por supuesto desde la especialidad los complementos se van ajustando y adaptando, pero entonces, principalmente, recae la educación de los párvulos en la familia, ¿si?, bien, continuamos, (preguntas en formato *power point*)

¿Cuáles son sus niveles que tiene en la educación parvularia?, en la Sala Cuna Mayor atiende entre niños de uno a dos años, Sala Cuna Menor, de, ay, perdón, en Sala Cuna Mayor de dos a tres años, Sala Cuna Menor de cero años aquí abajo está, menor, mayor y menor-menor, ochenta y cuatro días, de ochenta y cuatro días nos llegan los párvulos a la Sala Cuna, ya, y entonces separamos Sala Cuna Menor ochenta y cuatro días a un año, Sala Cuna Mayor de uno a dos y acá ésta es de dos a tres ésta de Nivel Medio, ya, de dos a tres años, ésta de dos a tres años constituye el primer ciclo, seguramente que ustedes ya han tenido alguna rendición con el primer ciclo (), luego entramos al Nivel Medio Mayor de tres a cuatro años, el Primer Nivel de Transición, lo que es conocido como el pre-*kinder*, ya, de cuatro a cinco, y

el Segundo Nivel de Transición que es como, el *kinder* de cinco a seis años. Bien, nosotros ya los separamos, eh, la atención de los párvulos en estos dos ciclos, primer ciclo y segundo ciclo, que responden a las etapas evolutivas de los niños, diversas características, diversas necesidades, ya, y por lo tanto diversas metodologías y algunos procedi…, y algunos programas, antes de pasar a los objetivos, eh, que, yo les enuncié acá todos los objetivos que pretende la educación parvularia, por eso que era tan importante para mi que no copiaran y se volvieran locas con eso, pero en el fondo para que tengan una visión de cuanto, de cuanto va cubriendo, de cuales áreas pretende la educación parvularia satisfacer, fíjense (señala el *power point*) dale, el primero dice "promover el bienestar integral del niño y la niña", cuando se habla de bienestar inmediatamente se pretende este bienestar en un clima acogedor, en un clima armónico, donde el niño se sienta querido y se sienta acogido, ya, de eso se habla el ambiente saludable, a eso se le denomina ambiente saludable, desde el desarrollo emocional hasta el desarrollo cognitivo, pero se entiende, si, desde el desarrollo emocional, o sea un clima saludable y propicio para es aquel que acoge y sostiene al párvulo, de ahí puede iniciar cualquier otro desarrollo y aprendizaje. Bien, el segundo dice "promover el la niña y el niño la identificación y valoración propia", es decir, con sus características personales, se le considera con sus necesidades, con sus intereses, se presente que con esta identificación y valoración propia el niño va a desarrollar una imagen de si mismo óptima, la autoestima es la base del aprendizaje y por ende mejorar las relaciones con el otro, con su par y también, eh, eh, el aprecio y el amor a su familia, porque de eso va a tener una imagen el otro y su familia.

"Favorecer aprendizajes oportunos, pertinentes y con sentidos para todos", que, que, que, que ambicioso, ¿no?, favorecer aprendizajes oportunos en el momento del desarrollo del niño, en el mejor momento, la neurociencia, es decir, todo lo que hemos recibido de las investigaciones de la neurociencia lo tenemos que empezar a aprovechar, al igual que la educación básica, lo que yo les estoy mostrando son los resultados de una reforma y que seguramente ustedes han percibido, una reforma más menos se demorara catorce años en instaurarse según los estudios, entonces todavía estamos hablando de la neurociencia y sólo algunos currículos están trabajando ese momento oportuno para poder desarrollar aprendizaje en los párvulos antes de los dos años, pero también tiene que ver con que los profesionales del ciclo y especialistas en el ciclo vayan estudiando y buscando estrategias para aprovechar esos momentos oportunos, que no son otros, ustedes saben, ¿cierto?, a que edad está listo el cableado, saben y los educadores tenemos que saber en que momento hacer esa sinopsis que va a ser relevante para el día de mañana y que esa sinopsis tiene que ser de calidad, entonces cuando hablamos de calidad, ya, tenemos que empezar a profundizar en cuanto a las interacciones y a las estrategias que podemos

(). “Pertinentes y con sentido para los niños”, bueno aquí también cuando veamos un poco, y yo les cuente los principios, eh, del, de lo, del currículo, de los principios de la educación parvularia se van a dar cuenta que, claro, cuando hablamos con sentido para los niños y que sean pertinentes que puedan integrar, establecer una relación con lo que están aprendiendo, es decir, para qué me va a servir esto, primero que sea pertinente, que no se sienta descontextualizado, que cuando hable que tenga un sentido que considere que es lo que ellos ya saben, de modo que el educador cuando habla de un aprendizaje con sentido debe tomar en cuenta las experiencias y los conocimientos previos de los párvulos, además de sus intereses, en todos los niveles, porque si bien es cierto, yo a un párvulo de primer ciclo quizás no le voy a preguntar cómo o qué le gustaría saber, a través de la evaluación, de este registro de observación, sí voy a poder descubrir qué es lo que más le llama la atención, qué es lo que más le cuesta y bueno, después vamos a hablar a lo mejor, si a ustedes les parece de algunos contextos, pero esa información me va a servir para saber cómo voy a seguir desarrollando a este, este párvulo.

“Potenciar la participación de la familia en función de la realización de una labor educativa conjunta, que optimice el crecimiento, desarrolle y aprendizaje de los párvulos”, cuando, cuando nosotros hablamos de un trabajo con la familia es válido si éste optimiza el desarrolla el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los párvulos de otra forma no se justifica, ya, es así de claro, nosotros, nuestro trabajo con la familia es para ir en beneficio de los párvulos, bueno, y en ello nosotros cuando hablamos de comunidad educativa hablamos de todos estos agentes educativos y en la comunidad educativa está la familia, están los profesionales del jardín, evidentemente están los niños y está la comunidad circundante, que también es parte de la cultura y es parte del entorno de los niños, porque recuerden que los aprendizajes tienen que ser pertinentes, entonces, es para eso, eh, para el aprendizaje, y el desarrollo y el crecimiento de los párvulos y considerando además que la educación parvularia reconoce a la familia como el primer agente, entonces no sólo lo reconoce sino que además lo involucra en el trabajo con la familia, que bueno que no esté en un discurso, porque además después ustedes, si es que ya no han sido testigos de algunas visitas de las familias a los centros educativos donde los niños son generalmente de repente son algunas modas, ustedes ya conocerán en la educación de algunas modas pero, a lo mejor las buenas estrategias hay que repetirlas, cierto, y en la medida que se pueda ir innovando, pero a los niños les ha dado muy buen resultado para el desarrollo del lenguaje del, del desarrollo oral, de la expresión oral, del lenguaje, trabajar en sus casa con sus padres un tema que a ellos les interese, la búsqueda, todos los procedimientos lo hacen con la familia y cuando los niños llegan al aula, va la familia, lo presentan, y el chico presenta todo lo que ha trabajado, que se yo, el planeta, ya,

después les voy a contar algunas experiencias.

“Propiciar un trabajo conjunto con la comunidad” eso tiene que ver con todo lo anterior, o sea, con todos estos agentes, estos cuatro agentes educativos que les dije, la familia, los profesionales del jardín, la comunidad circundante, lo que más cuesta a lo mejor es la comunidad circundante, y además entender, entender que cuando uno quiere trabajar con la comunidad tiene que buscar un espacio educativo en la comunidad, no recreativo, en ese sentido, y si yo quiero buscar uno recreativo tendrá que ver, a lo mejor, con un aprendizaje que esté pensado para el desarrollo motor integral, integral, porque el desarrollo de muchos niños es integral, el primero de, el primer objetivo entender el desarrollo integral del párvulo, entonces hablamos de desarrollo cognitivo, desarrollo emocional y sicomotor.

Bien, “facilitar la transición de la niña y niño a la Educación General Básica”, ya, y por último eh, “generar experiencias de aprendizaje que junto con la familia inicien, por último no menos importante, inicien la formación de valores como la verdad, la justicia, la tolerancia”, hoy en día somos testigos, cierto, de la cantidad de dificultades que tenemos en el sistema educativo, el famoso *bulling* cierto, que se nos escapó, parece que tenemos una responsabilidad social, se nos escapó de las manos, bueno creemos que si tenemos un trabajo conjunto con la familia, que cuesta muchísimo a todo nivel, en cualquier nivel cuesta muchísimo, en los niveles medios es difícil porque todos los padres trabajan, en los niveles socioeconómicos bajos cuesta porque hay otro tipo de problemas y en los niveles socioeconómicos altos se paga un servicio, alguien siempre tiene un hielo que los educadores tenemos que romper, pero para ellos tenemos que trabajar, tenemos que demostrar, pero esto (señala la pantalla) hay excelentes experiencias de que se pueden hacer, de hecho esto en todo el mundo hay experiencias de (), las metodologías, las estrategias planteadas pueden ir cambiando, de acuerdo a las características de apoderados que tengan, de acuerdo a las necesidades y de acuerdo a los intereses, con las familias se trabaja en ese sentido exactamente igual que con los adultos, con los párvulos, se consideran las necesidades, se consideran las características y se consideran los tiempos porque aquí cuando uno habla de generar estas experiencias junto con la familia se les pregunta a la familia cuáles son sus tiempos, no yo desde afuera ir a cambiar la realidad de la familia, sino que desde el interior empezamos a trabajar y a comprometerse con lo que, con lo que es su realidad, tratar de ser (), ese es el último.

Y después aquí están (gráfico en la pantalla), miren, aquí están los principios pedagógicos que sostienen el currículo () de párvulo, ahora estos ocho principios se relacionan muchísimo con estos objetivos que les he presentado, claro, el principio de significado, no tienen un orden, no tienen un orden, pero, hablamos del sentido que deben tener los aprendizajes que deben considerar los intereses, ciertas necesidades

y los intereses previos de los párvulos, la unidad, el principio de unidad entiende al niño como un ser integro que no se puede separar que es indivisible, por lo tanto cuando yo pienso en una actividad pienso en desarrollar todas las áreas, eh, pienso en desarrollar todas las áreas, lo intenciono, pero claro, desde el punto de vista de la evaluación puedo enfocarme a una sola área, te fijas, no es que el tratamiento sea enfocado a una sola, en este caso a una sola área.

(Video se corta abruptamente y aparece en otro momento de la sesión)

Alumna 1: ¿Qué tipo de actividades usan para potenciar habilidades, cognitivas como pensar, relacionar, todo eso?

Prof. Dependiendo del ciclo de atención, ya, dependiendo del ciclo de atención, pareciera que lo más fácil es trabajar, (gracias (a otra alumna) en el segundo ciclo, pero…

Alumna 1: Nosotras también estamos trabajando con…

Prof.: ¿En segundo ciclo?

Alumna 1: Sí.

Prof.: ¿Con algún nivel medio mayor?

Alumna 1: Transición.

Prof. Ya, bueno va a depender del objetivo que se plantee a depender del aprendizaje esperado que se pretenda desarrollar, pero depende, la estrategia se escoge en función a este aprendizaje, por ejemplo para el desarrollo del pensamiento que puedo usar las preguntas abiertas, lo que pasa que en otra planificación tienen tres periodos de inicio, desarrollo, de cierre y entonces la estrategia se intenciona de acuerdo al periodo, si estamos en el periodo de desarrollo entonces voy a ir monitoreando, voy a ir preguntándole al niño qué está haciendo, cómo lo puede hacer, cómo lo podría hacer de otra forma, en fin, podemos usar la estrategia de las preguntas abiertas si queremos con el desarrollo del pensamiento divergente, si queremos trabajar la comprensión podremos usar algunas estrategias que tengan relación, hay algunas estrategias antes y el después, hay algunos programas especializados para trabajar algunas nociones, eh, perdón, algunas, el desarrollo del pensamiento lógicos, pero nosotros preferentemente, se plantea, lo que les puede facilitar un poco (se dirige al pizarrón y anota) es que hay (escribe verticalmente ANA) ámbitos, núcleos, y los aprendizajes, en los aprendizajes esperados recuerden que estamos en dos ciclos, ya, en los aprendizajes esperados que tenemos hay distintas estrategias para abordar lo que se pretenda desarrollar en el párvulo, a mi me gustaría que tu me preguntaras a lo mejor algo más específico porque las orientaciones que se entregan para el desarrollo de estas habilidades que tu dices, están, todas tienen que consideran, lo que pasa es que no son tan específicas como las que ustedes pueden pensar.

Prof. Por ejemplo, es que sabes qué pasa, yo veo acá coincidencias, yo veo muchas

coincidencias en lo que nosotros trabajamos en cómo lo están trabajando ellas, porque tu trabajas de un inicio a un desarrollo y un cierre, nosotros en las planificaciones también lo trabajamos el antes, durantes, después, o sea, también hay como una cierta lógica similar, yo creo que la pregunta va apuntando, por ejemplo si ustedes quieren desarrollar el análisis en los niños de Transición por ejemplo ¿lo desarrollan desde el juego, lo desarrollan desde una actividad formal, lo desarrollan declarando lo que van a aprender?, esa podría ser como una de las estrategias que me imagino que están tratando de (se mueve un banco).

Prof. Lo que pasa es que, si yo quiero desarrollar el análisis, busco, lo que pasa es que hay una cosa que (), oye ustedes si son ordenadas y sean bien ordenadas y estructuradas (), si ustedes tienen acceso a lo que es bases curriculares bien, por ámbito que no ven por áreas, no está pensado en el proceso (se dirige a la otra docente no se escucha), no por habilidades, nosotras ya terminamos, ya dejamos esa forma de abordar el aprendizaje en los niños, sino que son por ámbitos, que los ámbitos representan, ya, por ejemplo voy a responder con otro currículo (hace una señal con la mano).

Prof. Involucrar todo en el fondo.

Prof. Sandra Contreras: Sí, los ámbitos son las oportunidades que tienen los niños para desarrollarse en el medio porque estos ámbitos, ya, se llaman desarrollo personal y social, ya, por ejemplo, otros se llaman comunicación, ya, y entonces nuestro currículo no está pensado en habilidades…

Prof. Loreto Pantoja: Cognitivas.

Prof. Sandra Contreras: Correcto, entonces si yo quiero, por ejemplo desarrollar el análisis lo voy a lograr través mira tan sencillo como que en una actividad que yo haga de cierre, por ejemplo, si yo voy y le pregunto al niño, voy y le pregunto, "¿cómo es esta faldita", (dibuja en la pizarra) esto es una faldita, entonces verdad que yo tengo que tener claro como hago analizar el cuadro, pero voy y le pregunto "¿la puedes tocar?" "tócala" "dime ¿cómo la sientes?", si el niño me dice "¡mmm, es suavecita!" "¡nnn, es delgadita!", (la docente mueve el brazo), se hace así, ¿qué está haciendo el niño cuando está dando esa respuesta?

Alumna 2: Está analizando.

Prof. Sandra Contreras: Está analizando, ya, pero no lo he abordado desde ese proceso de análisis sino que seguramente lo he abordado desde un aprendizaje esperado que tenga un planteamiento de identificar las funciones que cumple, mira, con un chico de medio menor de dos a tres años puedo decir que identifique las características de, de la primavera y entonces tomo como uno de los elementos más cercanos a él el cambio de ropa, porque las experiencias tiene que ser cercanas al párvulo, ¿me entiendes cómo trabajamos?, ¿pero qué es lo que mejor tema ()?, este planteamiento claro de que, pero qué está haciendo el chico, y cuando a ustedes les

va a ayudar a detectar si se está procesando bien éste, si se está desarrollando bien este aprendizaje, es cuando miren, miren los indicadores que tienen los educadores en el instrumento de evaluación, ahí es cuando tu tienes que ver si esto apunta a algo relacionado con el análisis, porque finalmente a mi no me interesa que me diga pantalón, sino lo que me interesa es que me diga que es delgado, o sea que lo explore, (), sin esa exploración no puede ser, entonces el actuar es distinto, pero yo si cuando vaya a mirar estos indicadores de la evaluación tengo que ver si el niño ha podido identificar estas características a través de distintos procesos, ¿si? (alumna levanta la mano), *al tiro*, ¿te logro responder?, a pesar de que ahí hay un currículo, un currículo cognitivo, que así se llama, que está organizado por, bueno y como el nombre lo dice su gran interés está en el desarrollo cognitivo, entonces está muy organizado (se mueve un banco, no se escucha) por el área de desarrollo. Dígame (hacia la alumna).

Prof. 4: Perdona, perdona, un segundo, yo creo que es muy importante, relevante en realidad haber entendido esto de los ámbitos, de los núcleos, se me hace más lógico, en realidad, por ejemplo, cuando se les están enseñando los colores porque si lo vemos dentro de un ámbito ya de enseñanza y aprendizaje uno le podría encontrar el sentido ¿por qué le enseño el amarillo, el rojo?, ¿por qué creen ustedes que los niños aprenden los colores?, ¿por qué hay que enseñarles los colores?, ¿cuál podría ser la respuesta?, yo creo que hay varias respuestas.

Prof. 2: () tengan sentido para el en su vida cotidiana.

Prof. 4: Perdona yo tengo unas alumnas que enseñaron los colores, ¿por qué creen ustedes que es importante enseñar los colores?

Alumna 3: La Ignacia enseñó los colores.

Prof. 4: ¿Cómo?

Alumna 3: La Ignacia es la que enseñó los colores.

Prof. 4: La Ignacia es la que enseñó los colores, pero ustedes ¿por qué creen que fue importante?

Alumna 3: O sea, fue *super* difícil *pa'* ella y todavía está en ese proceso de enseñar los colores, que a veces uno lo ve tan simple, que cualquier persona eh, como que se sabe los colorares naciendo, naciendo con ese conocimiento, pero en verdad ha sido un proceso *super* difícil *pa'* ella, eh, todavía está con el verde, ya pasó el amarillo, pero ahora ya por lo menos los niños ya saben diferenciar entre un amarillo y un verde.

Prof. 4: ¿Para qué?

Prof. 2: Te hago una consulta ¿lo habrá hecho en forma primero termino verde y después el amarillo y después?

Alumna 3: Estuvo tres sesiones por color.

Prof. 2: Lo integró.

Prof. 4: Lo iba integrando a medida que iba enseñando los iba integrando, no uno primero y el otro, primero iba el verde y después empezó a integrar el segundo color.
Prof. 2: Ya, quizás, quizás no sea lo que a mi, pero lo que se plantea en el currículo es un proceso de enseñanza, no un proceso de enseñanza de aprendizaje, es un proceso de enseñanza-aprendizaje-desarrollo y esta triada hace que los contenidos estén al servicio del desarrollo de las habilidades, ya, y no al revés, en rigor no es que a mi no me importe que los niños no aprendan los colores, sino que cuáles son los procesos que vivió para aprender ese color, porque con esta triada se apuesta, se apuesta cierto, a que la estrategia aplicada va permitir, aquí se ve el aprendizaje como un medio (señala la pizarra), está *super* bien ubicado ahí, se ve como un medio y si se nota entonces el niño se va a potenciar y se va a desarrollar, entonces tampoco, pero yo las entiendo porque yo sé, mis alumnas traen como eje temático las vocales, ¡pero como nos importa que se aprendan las vocales! porque sabemos (una alumna señala algo, no se escucha),claro, y a lo mejor no las identifican y no les sirve para usarlas pero, sí cuando ya tienen integrada y a lo mejor cuando empiezan a ir por la calle con el papá y dicen “ah, ahí dice A, A ALA” y empiezan a identificar ahí está el dos, ahí está el tres, ya, hay que darle sentido y contexto a los aprendizajes, pero en el fondo, no es como antes y esto está todo instaurando.
Prof 4: Perdona, y en eso encuentro un sentido, o sea para la educadora de párvulo tiene el mismo sentido que para nosotros pero, nosotros tenemos que incorporar algo más, ese el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo del niño, el desarrollo integral, pero no hay que olvidar que ellas están atendiendo niños que fueron detectados con algunos descensos en ciertas áreas y el porqué trabajan el color para que el desarrollo se favorezca, también debe favorecerse al desarrollo del aprendizaje, entonces el color, el aprendizaje del color está al servicio del desarrollo integral, pero también la enseñanza del color va a estar al beneficio del desarrollo del posterior aprendizaje ¿cuál va a ser el posterior aprendizaje que nos está interesando en particular ahí?, potenciar el lenguaje para favorecer el futuro aprendizaje de la lecto-escritura, ya, entonces ahí nosotros tenemos que incorporar otros aspectos, si bien enseñanza, aprendizaje, desarrollo integral y el desarrollo integral, debemos incorporar el desarrollo del aprendizaje intencionado ¿para qué? para el futuro aprendizaje de la lecto-escritura, en este caso, que es el ámbito que nos compete, ¿se dan cuenta?, ¿dónde nosotros podemos articular la enseñanza o la educación parvularia con la psicopedagogía?. Conociendo, ahora sabemos, tenemos dos cosas muy claras, no son pre-escolares, están dentro del sistema escolar y son los párvulos y tenemos claro que es enseñanza-aprendizaje-desarrollo integral pero, nosotros desde la mirada psicopedagógica tenemos que contemplar además desarrollo integral favorecedor del aprendizaje, por lo tanto, el aprendizaje de los colores, de la fruta, como dices tu (a

la otra profesora) de las estaciones, adquieren un sentido favorecedor del desarrollo integral y del aprendizaje.

Alumna 3: Yo creo que igual es *super* importante y nunca se debe olvidar el contexto en donde vamos a desarrollar todo eso, nunca debemos dejar de lado el contexto y eso lo hemos aprendido en esta práctica.

Prof. 2: Bueno, lo que les puede ayudar también a comprender si se están desarrollando las habilidades es lo que yo les decía, fíjense en los indicadores que se plantean en la parte de evaluación, ya, independiente del instrumento o del procedimiento evaluativo que use, fíjense si esos indicadores, por ejemplo, apuntaban a si el niño que identificaba algunas características de la ropa, no si decía pantalón, porque a lo mejor también se van a encontrar con que dice pantalón o a lo mejor no, si nombraba, si reconocía, o si nombraba, si reconocía texturas y ahí vas identificando de acuerdo a lo que sea, ya, al material que se me haya presentado, si ese va a ser el medio, ese se va a convertir en el medio, pero lo importante si van a hacer un primer análisis, entonces que vayan identificando las características que tenga ese, ese niño.

Prof. 4: Perdona, yo creo que ese punto es muy importante por qué, en el fondo, el, el, el alumno, el niño en esa etapa, más adelante también, no tiene la intención de aprender, no tiene la intención como la tienen ustedes, que estoy en la universidad porque me quiero titular de psicopedagogo, esa distinción la tenemos que asumir nosotros, en cualquiera de los niveles escolares y asumirla en términos de tener claridad, ¿cuáles son los indicadores, qué quiero que el niño aprenda?, ¿cuál es el objetivo que debiera lograr?, ¿para qué? para favorecer ese desarrollo integral, y ese desarrollo que le va a permitir un aprendizaje armonioso en el desarrollo, por lo tanto lo que dice Sandra es muy importante para nosotros, saber cuales son los indicadores, qué es lo que se persigue que el niño aprenda, qué es lo que yo necesito a esa edad para poder desarrollarse.

Prof. 2: Claro (), si hay comprensión, si el niño logra memorizar primero, para ver si está atento o nos escucha, o sea, nosotros tenemos que evaluar eso, o sea, si vamos a evaluar por ejemplo comprensión lo primero que tenemos que evaluar si el niño está atento, entienden.

Prof. 4: Cuál es el indicador para mi poder hacer evidente que el niño está…

Prof. 2: Atento y me escucha, segundo si nombra los personajes…

Prof. 4: Si focaliza la vista.

Prof. 2: Que si logra analizar, te fijas y después voy a entrar en unas etapas más (problemas de audio) interpretación del texto (problemas de audio persisten).

(La docente da la palabra a la alumna que levantó la mano un rato atrás, no se puede escuchar la pregunta en su totalidad debido a un desperfecto de audio)

Alumna 4: () no me diga pantalón y me diga suave, delgada, cuál es esa, el cómo.

Prof. 4: Cómo lo diría.
Alumna 4: Claro, ¿cómo lo medías, cómo lo medías en el jardín?
Prof. Sandra Contreras: ¿Desde los ochenta y cuatro días?
Alumna 4: No tal vez es mucho, pero en general.
Prof. 2: No, no, no, desde los ochenta y cuatro días si eso cuesta también imaginárselo.
Alumna 4: Sí, sí, no.
Prof. 2: Está bien, está bien. (Hace un cuadro en el pizarrón), la información que nosotros ya manejamos es que hablamos del periodo sensoriomotor, cuando hablamos del periodo sensoriomotor nuestra tarea como educadores está en el medio (señala el recuadro), ya, y desde ese punto de vista entonces intencionamos este medio, intencionamos el aula y en ese sentido debiese ser muy estratégico y seguramente, pero por dos realidades ya, pero vamos a hablar de la ideal ya, tenemos que intencionar este espacio, ya, para que el niño pueda interactuar, yo debiera tener, miren el ideal, porque uno siempre va pensando, va pensando como ir mejorando el espacio educativo, pero yo todavía no he visto ninguna Sala Cuna que por ejemplo tenga fotos de los niños acá, a está altura (señala unos 30 cm. aprox. ras de piso), todavía no, no hemos sido capaces de ponernos en el lugar del párvulo, de este bebe, ya, evidentemente a él no le voy a hacer preguntas para que conecte experiencias previas, pero sí le voy a intencionar en este espacio materiales y esos materiales además deben tener ciertas características, deben, bueno aparte de considerar la seguridad, cierto, que (), que no sean tóxicos, bueno en fin, que no corran ningún peligro, o sea que no, en fin, pero importante, pero aparte de eso que despierte la curiosidad en los párvulos, por qué, porque sabemos que ese es un elemento para el desarrollo cognitivo y cuando está él, yo no soy muy buena para los dibujos, ya, pero no importa, (en el recuadro) aquí está el educador y aquí está el párvulo, ahí estoy, todavía no hemos hablado, el me mira, el me mira porque tiene () porque tengo que darle la confianza para que el empiece a moverse y yo registro, registro para saber como él está relacionándose con el medio, puede ser que mañana me coloque una pelotita aquí y a lo mejor no llega, pero yo tengo que registrar que no llegó, de modo que yo tengo que usar esa información, esa información me debe retroalimentar los procesos y yo tengo que usarla para que mañana, no sé si () aprendizaje de este niño, a lo mejor le voy a poner un compañero acá, lo voy a sentar acá, y voy a poner otro juguete más cerca ahí, así voy a ir mediando, ¿sí?, al principio, pero el tiene que verme, tiene que verme y luego voy a intencionar, ¿pero qué me pasa con esto?, siempre, no es tan así el cuento tampoco, me pasa que voy a Sala Cuna y (hace otro dibujo) me encuentro la sala llena de cunas y una mesa redonda con sillas también, mira *po'* si aquí también lo intencionaste (recuadro anterior), entonces también, en algunos jardines se ha hecho, se habla de psicomotricidad, eso ha ayudado bastante

que está fuera de esto (señala la Sala Cuna), pero no todos tienen los espacios para que sea una, un aula de aprendizaje independiente de las salas comunes que son las salas para dormir no para el aprendizaje entonces a veces también tiene que ver con recursos y con, por supuesto, profesionalismo, ¿sí, te respondo con eso?

Prof. 4: Yo creo que también hay que aprovechar las circunstancias, si bien uno va adecuando el ambiente para propiciar ese desarrollo armonioso, en algún sentido, también hay que aprovechar lo que sucede, puede que el niño no vaya a buscar la pelota en ese minuto y fue a buscar al amigo, que a esa edad no es el amigo, porque van a tener un juego paralelo, pero hay circunstancias que por un aspecto ya más bien afectivo podría ir a buscarlo y eso yo lo he visto, no sé si se acuerdan la última sesión de, hablando las alumnas de práctica profesional, que tuvimos la oportunidad de ver en el patio, a ese nivel de sala cuna, habían ingresado niños nuevos, habían ingresado niños nuevos.

Prof. 2: Lloraban.

Alumna 3: No y lloraba uno lloraban todos.

Prof. 4: Lloraban todos, eran de un año tres meses una cosa así, pero esa niñita de un año tres meses nos llamaba, nos llamaba y decía “mamá”, al decirnos “mamá” sabemos que está utilizando la palabra frase y está queriendo decir “no está mi mamá, quiero estar con mi mamá, dónde está mi mamá” y lloró la mañana entera, lloraron, a ti te tocó estar con un chicoco como por un rato bastante prolongado y trataste de calmarlo que lloró, lloró y lloró y en esa instancia hubo otro niñito, había esta chicoca que llamaba a su mamá y al lado estaba otro niño de la misma edad que lo habían dejado el mismo día y le pasaba un juguete a la niña, él le pasaba un juguete.

Alumna 3: Era el sobrino.

Prof. 4 Exacto, y a mi me llamó mucho la atención, pero ninguna de las tías que estaba ahí lograba cerrar esa relación y aprovechar la relación que se estaba dando sino que se la llevaban a otro lado y la niña seguía llorando, pero el niñito insistía y le pasaba el juguete y se lograba calmar, entonces yo creo que también tener intencionado el aprendizaje, pero al mismo tiempo estar alerta a que se está dando en ese minuto y en ese minuto él estaba conteniendo a su ¿sobrina era Laura? ¿era la sobrina, cierto?

Alumna 3: El era el sobrino.

Prof. 4: El era el sobrino, tenía un año cuatro meses, la misma edad, se llevaban por dos semanas, pero él la estaba conteniendo y le entregaba un muñeco que había encontrado y que estaba sucio, pero nadie se daba cuenta de eso a excepción de nosotras, entonces creo que es importante estar alerta, no cegarse sólo con la actividad que tengo propia armada, que es algo que también hemos vivenciado, no sólo la actividad que tengo propia armada y planificada para ese día porque mi

intención es que ese objetivo se logre sino que estar atentas y alertas a lo que el medio está en ese minuto brindando y que no era menor que niños de esa edad estuvieran teniendo esa contención, perfectamente una asistente o alguien podría haberlos tomado a los dos y haberlos distraído ya que el más chiquito estaba tratando de contener emocionalmente a la prima, sobrina o a la tía.

Prof. 2: Yo quisiera contarles una experiencia pero para que, yo se que ustedes (), pero decirles que hay un currículo, ya, que se llama, pero acá en Viña no lo van a encontrar porque no hay, nosotros tenemos que llevar a las alumnas a Santiago a verlo el *High Store*, cierto, Alta Meta y entonces ese currículo se trabaja procesos cognitivos a diario, a diario, si su base es el desarrollo cognitivo y todos sus procesos, entonces por ejemplo, cómo se trabaja, una forma muy rápida de contarles, a diario los niños hacen planes, a diario, llegan al Jardín Infantil, tienen una sala por área, cada sala es un área, el área de la casa, el área del hogar, o sea, casas hogar, el área de la construcción, el área de la, ya, y los chicos llegan desde, ahora ya está Sala Cuna Mayor, desde Sala Cuna Mayor, antes se usaba sólo desde segundo ciclo porque se requería la autonomía, pero ahora los currículos se han ido adaptando, ya, fue una experiencia clave, que no son otra cosa que las etapas de desarrollo que los niños van viviendo durante su vida, esas ya están establecidas, ya están graduadas, ya, graduadas en este programa, entonces llegan los chicos y por ejemplo, bueno uno que ya hablan, pero si no la educadora le tiene que ir preguntando, incluso podemos mediar con dibujos, yo puedo tener dibujadas las áreas, ¿en qué áreas quieres trabajar hoy?, entonces me lo puede pintar, me lo puede decir, pero si ya está en situación de que me lo pueda comunicar verbalmente entonces simplemente me dice el área de la construcción, el área de la construcción, ya, a ver, ¿qué vas a usar? entonces me nombra dos o tres materiales, ¿vas a trabajar solo o con algún amigo?, ya, ¿y qué quieres construir?, *okey*, él me dice la pista, la torre, el auto, listo, todo lo que ellos hicieron en sus planos, se van a las distintas áreas, está todo programado, todos los educadores están haciendo lo mismo a esa hora y empiezan, aquellos chicos que son nuevos pueden llevar un descriptivo por aquí (señala el brazo) y aquellos niños que son evaluados ese día van a llevar una medalla, algo que los identifique que a ellos se les va a evaluar, porque los niños van a ir a su sala, entonces tu te tienes que encargar de registrar la información de este niñito que llegó con la medalla.

Prof. 4: Desafiante para el educador.

Prof. 2: Absolutamente, todos los días hay reunión, todos los días al final de la jornada hay reunión con respecto a las observaciones porque es un seguimiento del desarrollo del niño abierto, ya.

Entonces, cada niño debe trabajar cerca de cuarenta y cinco minutos, cuarenta y cinco minutos, ahí mismo se cierra este círculo, igual como estamos nosotros acá, nos

sentamos y empieza, tomo tu plan, ya, cuéntame, ¿qué hiciste?, qué hiciste primero, o qué hiciste segundo o qué hiciste después, va a depender si te va comprendiendo al principio, ya, (), no hay tanta cognición, ya, aunque aquí también trabajamos, tratamos de trabajar la metacognición, pero aquí es tremendamente intencionado, o sea, ya, y los niños logran, hay un seguimiento también de los niños, porque los niños no es tan así váyanse a trabajar, hay un seguimiento tremendo, o sea hay un tremendo monitoreo porque el que dijo que va a la construcción después se entusiasmo con el del arte, entonces tiene que cumplir con este, ya, bueno la resolución de problemas la trabajan de forma fantástica, fantástica, si de hecho cuando van, ¡los niños no se angustian cuando la cotona se les queda enganchada en la silla, que se angustian!, no les viene la desesperación, se quedan ahí y empiezan a mirar, pero el adulto está atento, el adulto está atento y conoce estrategias para apoyar al niño, estando desde un punto de vista emocional, desde la resolución de problemas social como la resolución de problemas cognitivo, ya, más menos para que vean que hay otros currículos que son de…

Prof. 4: Noo.

Prof. 2: No, no está de hace muchos años, ya.

Prof. 4: Bueno ahora en vez de, lo que tenemos como pre-estrablecido en el fondo.

Prof. 2: Quizá, o sea, nunca ha pasado porque es tremendamente emergente.

Prof. 4 Es como el de Rudolf Steiner también.

Prof. 2 Sí, bueno lo mismo, Montessori, es decir, nunca ha pasado, entonces, bueno si lo que estamos estudiamos, lo que nosotros estamos estudiando, lo que ustedes están estudiando de cuándo es ¿sesenta y algo? y lo estamos aplicando ahora, eso es.

Prof. 4 ¿Alguna otra consulta chiquillas?

Alumna 5: (No se escucha comienzo) ¿qué ocurre cuando un niño cognitivamente o lo de la madurez es más adelantado que el nivel en que se encuentra o está más bajo? ¿qué se hace ahí, las parvularias van directo a la necesidad del niño o se incluye con el resto?

Prof. 2: La verdad, la verdad es que yo creo que una persona, una educadora que está preparada debiese atender en ese sentido a la necesidad y también incluso a las necesidades () especiales, pero no estoy tan segura que el currículo (movimientos de objetos no permiten escuchar con claridad), pero si hay otros currículos, o sea no si este planteamiento que yo te hice de las bases curriculares la verdad te debiese responder porque ese es un tema de dar mayor oportunidades a los niños en el aula y de diversa complejidad, lo que pasa…

Prof. 4: De la diversidad dentro de la sala.

Prof. 2: Pero el problema es que tanto ustedes, nosotros, vemos que se plantea una

actividad para el grupo, pero todo este planteamiento debiera de dar para que, mira en () Colombia, aquí en 10 Norte la educadora tiene el () para todos los alumnos con distintos ritmos de aprendizaje (corte) abordar las necesidades

Alumna 5: Si porque es frecuente que los niños que no sé *po'* son hermanos menores y que viven en un ambiente *super* estimulado y que los llevan al jardín, no sé *po'* son dos niños de cuatro años y se nota la diferencia entre uno y otro, un niño que tiene un lenguaje mucho más desarrollado, que es mucho más independiente, en cambio el otro niño es mucho más ¡guau!, entonces, obvio que tienen necesidades distintas y a lo mejor (no se entiende).

Prof. 2: Pero el mensaje colaborativo en realidad debería de ser parte de las aulas, ya, y como los más grandes apoyan a los más chicos eso también podríamos verlo en alguna actividad en grupo (), pero para eso tienen que intencionar todas las ().

Prof. 4: Yo eso te iba a decir, hay que tener claro la intención, el objetivo que está propuesto y trabajar hacia ese ideal que muchas veces no se puede conseguir no sólo porque no tenga la preparación el educador, sino que porque a veces el contexto, como lo hemos visto, no apoya tampoco, porque eran varios los requisitos como para favorecer este desarrollo integral, entonces quizás ese no es el techo, el niño sabe menos que el que está más estimulado, es el piso, yo parto de ahí, qué hago en este grupo, con ese niño, con esas características, yo educador con mis características ¿qué hago? a partir de ese piso y en este contexto, porque receta específica para eso no hay, yo creo que determinante, y pertenece al contexto que estás enseñando, yo creo que es muy determinante el contexto y las características del grupo también y en este caso, como nos nombraba Sandra, el tema familia no es secundario es, está ahí, es parte de, está a la par con el educador, con el grupo, con todos los agentes de la educación en ese minuto, entonces creo que una respuesta tipo receta es difícil.

Prof. 2: O sea sería terminar con esto.

Prof. 4: Exacto.

Prof. 2: No podríamos, no podríamos dar recetas.

Prof. 4: Receta no, pero yo creo que si tu en alguna situación en particular, sabemos este es el piso, que es un poco lo que ustedes están haciendo, están evaluando la situación de los niños para el futuro aprendizaje, cierto, ¿estamos evaluando para determinar el techo de ese niño y decir va a tener dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura y lo vamos a dejar marcado? no, estamos determinándolo para poder saber cual es el piso y de que manera yo favorezco para que ese piso varié a favor del futuro aprendizaje y permitir un ingreso () a la Enseñanza General Básica, entonces yo creo que es como cambiar un poco la mirada, estoy evaluando para saber el piso desde donde parto yo no para determinar el techo que lo llevo, lo saco de aquí, lo derivo a otro especialista, ya, este otro y se nos acabó el problema, podemos derivar,

pero además yo tengo una responsabilidad, ¿qué hago y cómo lo hago?, como psicopedagoga quizás voy a tener que mediar con la educadora de párvulos para favorecer el aprendizaje del niño y quizás voy a tener que mediar con la familia porque sabemos ahora y a partir de ahora que parte integral del proceso de aprendizaje y de desarrollo.

(Un problema de audio impidió que se escucharan con claridad los 3 minutos restantes de la sesión que finalizó con la intervención de la Alumna 3, quien relató su experiencia personal en la práctica profesional)

2ª Parte

Alumna 1: Le ponen mucho color o…

Prof. 4: Me da lo mismo pero que sea feliz, esas son las respuestas.

Alumna 1: () siendo que *kinder*, pre-*kinder*, Primero siguen (no se entiende).

Prof. 2: Sí, esa información ¿qué se hace con la información que se recoge de los niños?, ¿cada cuanto tiempo se le informa a los padres de los avances de los niños? porque ¿qué hace el educador con esa información?

Alumna 1: No se escucha

Prof. 4: ¿Qué haríamos, por ejemplo, estos casos no son tan aislados, son casos reiterados, en el fondo, se repiten y se repiten y se repiten, desde la Psicopedagogía, cómo podemos intervenir ahí, cuál sería la respuesta a eso?, ¿qué podríamos hacer, pensar que todos son huérfanos? no, sabemos que la familia existe, buscar mediadores quizás dentro del sistema también, como hizo Laura con la directora, quizás con la profesora jefe, si no es la profesora jefe, será el jefe de UTP o no sé, director, el orientador, el abuelo, la familia.

Prof. 2: Bueno y desde el punto de vista más didáctico cuando las niñas están haciendo sus prácticas profesionales, a veces, justamente lo que ustedes dicen, no es que no quieran los padres, pero no tienen el tiempo que también esa es otra realidad, no tienen el tiempo, entonces se hacen, hay distintas formas de abordarlos, que sé yo, tienen la caja viajera, la carpeta viajera, pero si es la caja viajera, el día lunes tendrá, Juanito tendrá que contar qué hizo el fin de semana con su pala en esa caja viajera, que sé yo, trajo los lentes de su abuelita, que su abuelita se llama Anita, que estos lentes son de plástico y ahí les vas preguntando.

Prof. 4: ¿Puedes describir un poco esa actividad de la caja viajera?

Prof. 2: Sí, bueno.

Prof. 4 ¿La conocen?

Prof. 2: O sea, la de la caja viajera se me acaba de ocurrir ahora, (risas), carpeta viajera, cualquier cosa viajera, en el fondo es el medio ¿cierto? para que los padres se involucren en el desarrollo, a mi me gustó mucho una de una alumna que vi que se llamaba y ella la presentaba, era de estos archivadores, y ella la presentaba y

decía “hola, soy la carpeta viajera del nivel transición uno de la escuela tanto quiero conocerte para eso llévame a tu casa y cuéntame alguna poesía”, estaba claramente orientada, además, al desarrollo del lenguaje de los párvulos que era lo que en el diagnóstico de la alumna era lo que estaba más descendido, entonces “puedes contarme” y les tuvo que poner un ejemplo de cada uno, o sea en ninguno momento “cuéntame lo que quieras” no, una rima como, ya, y le puso una rima, puede ser una canción, puede ser una poesía, puede ser y le puso varios ejemplos y una adivinanza también, y estas adivinanzas eran de una casita que ella le abría y cerraba o de adentro sacaba y finalmente el concepto que tenían ahí, u objeto, entonces se iban, todos los viernes se iba esa carpeta y llegaba el lunes, evidentemente también hubo gente, también hubo familias que no la mandaron el lunes, también te encuentras con esas dificultades pero, después los niños empezaron, son los niños los que motivan a los papas y estaban ahí, cierto, como pulga en el oído, acuérdate de la poesía, acuérdate, y el temor de la alumna era todos escribirán, a lo mejor no todos escribían, entonces después les manda un *cassette*, en ese tiempo les puso un *cassette* “si quieres también me la puedes grabar, me la puedes dibujar, me puedes mandar una foto”, ya, y así, también los cuadernos que van a la casa, ella les colocaba los temas por ejemplo, vamos a trabajar esta semana mi casa y entonces recortaban con la mamá, a dedo, con tijera la mamá, él a dedo, dependiendo de la edad, entonces recortaban olla, tetera, vasos, ya, trabajaban todo lo que era vocabulario y abajo la mamá tenía que escribir y no importaba como escribía, porque si ustedes fueran a evaluar esos cuadernos les daría un ataque.

Prof. 4: Pero te aseguras que hubo una participación, puede que a veces no sea ni la mamá ni el papá, que sea la persona encargada, pero es el que está cumpliendo el rol de figura materna o figura paterna en ese instante y eso es importante.

Prof. 2: Mira, nunca encontré algo mejor que una vez vi una foto de una educadora que estaba llena de cosas, estaba con una mochila, estaba con un cuaderno, estaba con un termómetro, estaba pero, pero llena, llena, llena, llena, llena, llena de cosas, en realidad hay hartas funciones y hartos roles que cumplir en el desarrollo y aprendizaje de los niños y todo eso va a depender de los contextos también en los cuales trabajemos, pero generalmente cualquiera que sea este tenemos claro las tres áreas y que por lo menos nos vamos a involucrar y comprometer muchísimo en las tres áreas de desarrollo, eso es.

Prof. 4: ¿Alguna otra pregunta chiquillas? Nos queda por agradecer la visita de Sandra yo creo que fue muy aclaradora y en general cuando a uno los conceptos o cuando a uno los objetivos, los propósitos nos, les quedan claros, uno se siente como más motivada en términos de tengo claro lo que pasa ahí, puedo ahora introducirme mejor al sistema, puede aportar mejor, voy a poder facilitar mejor el proceso de desarrollo de

los niños desde nuestra disciplina, qué nos estaba interesando favorecer el transito, esa transición que nos dijo Sandra a la Enseñanza General Básica en este caso, desde la disciplina y favorecer también el desarrollo o quizás mediar en algo que estemos observando en el mismo Jardín, en la misma institución con las educadoras. Te agradecemos Sandra mucho.

Prof. 2: Espero haber ayudado.

Prof. 4: Muchísimo.

CÁTEDRA
CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA

Universidad Andrés Bello

Prof.1: Entonces, lo que vamos a hacer acá, vamos a trabajar una estrategia metodológica, esa estrategia metodológica que vamos a utilizar en esta oportunidad es una que la verdad que nos es bastante familiar, lo que vamos a hacer es utilizar el taller como estrategia metodológica pero ahí en ese taller vamos a trabajar también objetivos que tienen que ver con la, los contenidos que nosotros estamos viendo pero, en esta oportunidad el acento quiero que lo pongamos en, en la forma como trabajamos, por ejemplo, el taller que vamos a trabajar hoy día es el taller número tres, vamos a utilizar para ello un medio audiovisual que el video que ahí está, ¿cuáles son los objetivos que tiene este taller?, primero dice que vamos a analizar el medio audiovisual del cual disponemos, vamos a analizar, palabra, cierto, que nos va a servir mucho para poder trabajar y conseguir los objetivos, analizar entonces el medio audiovisual, enseguida a través de lo que veamos la idea y el objetivo es que podamos contestar lo que hemos ido aprendiendo (corte repentino de la grabación).

Prof.: Ya, hemos leído entre nosotras, hemos leído, cierto para ustedes, pero básicamente lo que ahora vamos a ver y vamos a revisar y lograr, cierto, establecer análisis para ver qué es lo que pasa cuando una educadora lee para los niños cómo podemos aplicar lo que nosotros hemos ido aprendiendo desde la teoría, qué es lo que vemos, ya, y después el otro objetivo trabajar en equipo concensuando ideas, conclusiones finales.

Vamos a ver, yo les decía analizar, una de nuestras formas va a ser el análisis, ¿qué es lo que debo analizar? (alumna contesta, no se escucha), a ver, viendo parte por parte, a ver si yo voy viendo parte por parte ¿cómo, cómo hago eso, para ver parte por parte? (alumna contesta, se escuchan palabras aisladas), voy a sintetizar, voy a sintetizar párrafo por párrafo ¿están de acuerdo con eso?, ¿vamos sintetizando párrafo por párrafo? (varias alumnas contestan que no), chiquillas, cuando uno dice, porque de repente hay cosas que nos son tan familiares, uno dice “ay, pero si todas sabemos analizar” pero, de repente a lo mejor hay distintas formas de entender el análisis y a lo mejor hay distintos procedimientos, tratar de buscar qué es lo que representa coralmente esto de analizar para que yo pueda analizar qué es lo primero, a ver, no sé si será primero pero, qué es lo primero que yo tengo que hacer para analizar (alumnas responden “comprender, tener la información”), a ver, voy a leer, tengo la información, ya, (alumna agrega “sacar la idea principal”), saco la idea principal, *okey* tengo eso, supongamos que tengo la idea principal que dice Claudia acá, a ver, ¿cómo logré llegar yo a esa idea principal? (alumna agrega “entendiendo

lo que hice"), entendiendo lo que hice, *okey*, osea, para que yo pueda sacar una idea principal tengo que saber, cierto, punto uno que es una idea principal, entender y decir, cierto que eso se transforma en algo que es relevante.

Alumna: Es que después, eh, eh cuando uno lee el texto uno sabe de que se trata entonces ahí no va viendo que cosas como que son como importantes, porque hay cosas que no son tan importantes entonces ahí cuando uno sabe de qué se trata *ta* bien el texto (no se entiende).

Prof.: Ya, estamos *super* de acuerdo con eso, ¿qué es lo que viene después?, ¿qué es lo que viene después? (alumna responde "redactar" y docente asiente) lo redacto, *okey*, ¿cómo vas a hacer Vale esa redacción?, para poder redactar ¿qué es lo que vas atener que hacer? (la alumna responde y no se escucha), vas a juntar, (), con el texto, vas a integrar, *okey*, es decir, en el momento en que tu ya te pongas a escribir, cuando juntas las ideas que dices "esto con el texto más lo que yo tengo acá", hay un proceso ahí que tiene que ver, cierto, ¿con qué?, cuando yo junto, cuando yo integro, cuando empiezo a redactar, (alumna responde "producción"), producción, *okey*, *super* bien, produzco algo, y esa producción ¿de dónde viene? (no se escucha a la alumna), del cerebro, es decir, lo que yo tuve que hacer de alguna forma, cierto, fue pensar qué es lo que tengo que hacer, cómo lo tengo que hacer, dónde lo voy a poner, y eso me va a llevar entonces a cuando yo junto, cuando yo piense "esto con esto tiene que ver", ya, y me ponga a escribir, y cuando yo escribo, en el fondo, ¿qué es lo que estoy haciendo? (alumna responde y no se escucha), ¿el qué?, (nuevamente no se escucha la respuesta), reproduciendo, okey, ¿pero qué? (responden varias alumnas a la vez, sólo se entiende un "llevando la idea de la cabeza" aislado), llevando la idea, es decir, de alguna forma, cierto, yo voy a describir lo que está en mi cabeza, voy a describir lo que está en la cabecita mía, cierto y voy a empezar a realizar, cierto, mi trabajo de análisis. Okey, ya, ahora, describo entonces un hecho, ahora, ¿en qué otra cosa me voy a fijar para hacer un buen trabajo de análisis?, ustedes me decían que primero, cierto, iban a leer, iban a leer, después ¿qué iban a hacer después?, ya iban a sacar, cierto, las ideas, así como lo medular, después, cierto, iban a hacer una producción, iban a describir, iban a procesar esas ideas, iban a describir, ya, supongamos que lo que nosotros estamos realizando, vamos a describir un hecho determinado, cualquiera, ya (), esa descripción que ustedes hacen tomando las ideas estas principales apuntan a que ustedes van a lograr de alguna forma, cierto, trabajar esa información, ¿sí?, porque no sólo van a describir textual sino que de alguna forma, cierto, ustedes dicen "tomamos por aquí tomamos por allá" entonces la idea, cierto, es que yo pueda en esta descripción tomar algunos elementos que me lleven a realizar como decía alguien por ahí como a "desmenuzar" lo que ahí tengo, a fragmentar, a sacar estas ideas, es decir, voy a tener que trabajar, cierto, aquellos

elementos que a lo mejor puede que sean positivos, negativos, a favor, en contra, es decir, es variada la información que yo voy a utilizar, ya. Si nosotros decimos, cierto, que eso es analizar, es analizar, lo que vamos a hacer ahora es poner en práctica este análisis, pero lo vamos a hacer a través de una estrategia que es el taller que normalmente, cierto, uno dice "yo trabajo en taller, le hago un taller a las alumnas", ya, un taller, vamos a analizar cierto un taller y la Mónica me va a ayudar a repartir, ya, yo voy a poner el video y también sería *super* bueno que dentro de lo que fuera este concepto de análisis, si yo pido que analicemos el video ¿qué es lo que ustedes debieran saber para poder analizar el video? (alumna responde "de que se trata el video"), a ver, espérense, el video, parece que me falto una información, el video muestra una situación en la cuál una educadora lee para sus niños y lo que ustedes van a hacer, la tarea es analizar lo que hizo la educadora, para poder hacer eso, además de saber lo que es analizar ¿qué es lo que creen ustedes que debieran saber para resolver bien este taller? (alumna responde y no se escucha), las técnicas que hay para la lectura, *okey*, ¿qué mas?, (alumna responde no se escucha), ¿mmm?, ¿qué otra cosa tendríamos que saber además de la técnica?, ¿nada más? (alumna: tener claro el rol del educadora), tener claro el rol de la educadora, referido a lo mejor, también, cierto, a qué es lo que yo tengo que hacer como educadora cuando aplico la técnica, bien Vale, ¿qué otra cosa? (alumna: el contexto), el contexto en el cual voy a realizar mi trabajo, o*key*, pero en este caso, cierto, vamos a ver un video, osea que también algunos de los elementos, cierto, que yo trabaje, que son referidos a la técnica van a tener que ver con un contexto, *okey*, ¿qué más? (alumnas responden y no se escucha), ya, osea, en el fondo chiquillas, cuando la (), tengo que tener clara la técnica, en el fondo, cierto, lo que yo tengo que tener es el rol de la educadora, es (), es el contexto, en fin, qué es lo que tengo que tener, una información, tengo que tener un conocimiento que me permita a mi poder realizar mi trabajo de análisis, poder fijarme en algunas cosas, en este taller si ustedes miran ahí el foco lo vamos a poner en tres cosas, uno es ¿cuál sería, María José, dónde va a estar el foco?

María José: En analizar.

Prof.: Sí, en analizar, pero ¿dónde, qué es lo que vamos a fijarnos?

(Responde otra alumna "en el material audiovisual")

Prof.: Sí, en el material audiovisual, pero del material audiovisual ¿qué es lo que vamos a ver?, (responde María José y no se escucha con claridad), *okey*, ahí estamos, ahí estamos, la idea está en que el análisis que nosotros hagamos, lo vamos a hacer dirigido y vamos a ir a tres cosas que son, como decían bien ustedes, cierto, el rol de la educadora, qué pasa con los niños y el ambiente, ya, ahora, vamos a mostrar, vamos a revisar, vamos a contrarrestar, con…, perdón, contrastar la teoría con la práctica a partir de esta situación que vamos a ver, en alguno minuto, cierto, vamos

a detener el video y vamos a ir haciendo algunos comentarios para ver como va el trabajo ¿ya, estamos, estamos claras?, sí, ya, veamos.

(Proyección del video)

Prof.: Paramos, a ver, ésta primera parte ¿qué es lo que ustedes pudieron notar?, acuérdense que tenemos que analizar, vamos a buscar qué elementos, ya, de los cuales ustedes conocen, de la información que tienen vieron reflejados acá, qué está, a lo mejor que no está, vamos viendo, a ver, (alumna habla, no se escucha con claridad lo que dice), ¿por qué dices tu que recoge experiencias previas?

Alumna 1: Porque pregunta lo que hablaron ayer en el jardín.

(Otra alumna señala algo que no se escucha bien)

Alumna 1: Osea, recordar.

Prof.: Ah, ya, ahí estaría digamos aludiendo al recuerdo a la memoria, *okey*, ya, ¿qué otra cosa pudieron ustedes notar?

Alumna 2: Que los niños respondían cosas *na'* que ver, como que, al principio no se acordaban.

Alumna 3: No, los niños estaban, querían decir que habían salido en la tele entonces esa es la instancia que ocuparon.

Prof.: Ya, y ¿qué es lo que habría ahí entonces?

Alumna 4: Pero, pero ahí nosotros como "auyentes" lo vimos como también que era como la seguridad de los niños y la confianza de poder hablar de lo que sea con la educadora que estaba ahí, claro que no iba al, al, lo que quería, la actividad que quería hacer ella, pero como niños en relación era como confiable según ().

Prof.: Y ¿qué hacía la educadora?

Alumna 2: Volvía a la misma pregunta porque cuando los niños respondían algo que no tenía que ver con la pregunta ella decía "bueno pero y ¿qué vieron ayer en…?".

(Alumnas participan, se entienden conceptos aislados)

Prof.: A ver, y ¿qué creen ustedes que hay que hacer en esos casos?, porque ¿ustedes se fijaron cierto?

(Alumnas participan, hablan todas a la vez, no se entiende ninguna respuesta clara)

Prof.: Y ¿ustedes evalúan ese ambiente como de intranquilidad?

(Alumnas participan, hablan todas a la vez, no se entiende ninguna respuesta clara)

Prof.: Ya, bueno, *okey*, entonces esta primera parte dónde nos detuvimos queda en lo que ustedes lograron ver, intranquilidad algunas dicen por ahí, ¿qué más?, ¿qué más?, ¿qué más vieron?

Alumna 5: La postura de la educadora era muy seria, no motivaba a los niños para nada.

(Alumnas participan, y hablan todas a la vez, no se entiende lo que dicen con claridad)

Alumna 6: No los escucha, es que la educadora quería escuchar la respuesta que a

ella le gustaba, pero los niños querían hablar de otra cosa, entonces, a lo mejor como decía la Claudita, haber como ligado lo que los niños estaban hablando en ese minuto con, con lo que ella quería llegar, porque en realidad había que escucharlos a ellos, lo que ellos querían expresar en ese minuto y de ahí irse por el lado del medioambiente y lo que ella quería hacer.

Prof.: *Okey*, entonces ¿cuál es la conclusión que podemos sacar de eso?

(Alumna responde y no se escucha)

Prof.: No, si los niños estaban bien, en lo que dijiste tu María Paz.

(Murmullos en la sala impiden comprender la totalidad de la respuesta)

Alumna 7: () como quizá ligar lo que los niños querían expresar con el tema que ella iba a tocar en ese momento.

Prof.: *Okey,* y si tuviéramos que describir esta situación ¿qué es lo que ustedes registrarían?

Alumna 8: Hay que tomar en cuenta la espontaneidad de los niños, planificar sí, pero también tomar en cuenta que puede pasar cualquier cosa y…

Alumna 9: Y ser capaz como de, de adecuar () no esperar que me respondan tal cosa, y hasta que no salga la respuesta no empezar.

Prof.: *Okey*, ¿dirían ustedes que hubo recogida de conocimientos previos?

(Las respuestas de las alumnas están divididas)

Alumna 6: Más o menos, porque igual pregunta, cuando pregunta qué es lo que ve la () y el dice una niña y dónde está la niña, en la nieve y cuando va en el bosque, está bailando, entonces en cierta manera igual recoge experiencias de que los niños, quizá algún niño fue a la nieve realmente entonces lo relacionó de alguna forma.

Prof.: Ya, *okey*, ¿registraron algo?, (), voy a seguir, en la primera parte, la primera detención, a ver, ¿qué pueden ustedes registrar en la primera detención?, hablamos de la actitud de la educadora, por ahí alguien dijo, cierto, qué, había dicho qué, ¿qué hizo?, hizo un trabajo de recuerdo de memoria y ¿qué estrategia utilizó para esto?, las preguntas, cierto, utilizó preguntas y ¿qué tipo de preguntas utilizó?

(Alumnas hablan entre ellas)

Prof.: Hizo preguntas ¿cierto?, está bien, hizo preguntas, esa fue lo que ella utilizó pero, ¿pudieron darse cuenta del tipo de preguntas que ella tenía hechas? ¿no?, ya, entonces tarea, fijarse bien, cierto, qué es lo que pasa,(una alumna responde algo, no se escucha nada), ya, *okey*, listo, fueron preguntas dirigidas entonces, a un niño en específico, dicen ustedes, y las preguntas aludían directamente a lo que se había trabajado, parece, el día anterior, ¿eso, *Dominique*? ¿sí?, ya, veamos, sigamos.

(Continuación segunda parte de la proyección del video)

Prof.: Ya, hacemos otra paradita, ya, a ver, veamos esta segunda parte ¿a qué

momento de la lectura dirían ustedes que corresponde esta segunda parte?, (alumnas responden), al durante de la (), ya, y ¿qué análisis pueden hacer ustedes de esto, qué es lo que saben –en relación al durante –, y qué es lo que ustedes están viendo?, a ver.

(Alumnas participan, hablan todas a la vez, no se entiende)

Alumna: (), ni siquiera sonreía, era como cero expresividad, como que no hay interacción con los niños yo creo que eso es *super* importante en una lectura.

Prof.: Ya, a ver, veamos entonces, ¿qué sabemos nosotros del durante?, ya, una de las cosas, cierto, que se maneja desde lo que es la teoría, de que ese momento, cierto, como dice Claudia, yo debo hacer preguntas, ese es uno de los focos, yo tengo que hacer preguntas, ¿qué preguntas?

(Alumnas hablan todas al unísono, no se entiende)

Prof.: Ya, estamos *super* claras, pero a ver, tratemos, nosotros sabemos que tenemos que hacer preguntas, dicen ustedes, ¿ya?, ¿da lo mismo qué tipo de preguntas?, (alumnas responden "no"), no, tenemos que hacer algunas preguntas, ¿cuál es la idea de este durante en relación a las preguntas que nosotros hacemos o que debiéramos hacer?

(Alumnas responden todas en conjunto, se entienden respuestas aisladas y no en su totalidad)

Prof.: Ya, y si tu le preguntas "Sofía qué hizo el hada" ¿adónde estás apuntando?

(Alumnas nuevamente responden al unísono, no se entiende)

Prof.: A que recuerde para ver si está poniendo atención (), ya, osea, de alguna forma, cierto, yo no voy a hacer cualquier pregunta, en ese minuto lo que interesa es saber, cierto, qué es lo que pasa con los niños porque de esa manera si me están poniendo atención si están comprendiendo o no, *okey*, ese es una, una forma, qué otra, otra cosa, por ejemplo para qué, qué es lo que yo utilizo en esto de lo que yo sé, de la información que manejo, qué otra cosa es lo que yo debiera preocuparme en este programa, qué se anticipe, necesito saber, cierto, que el niño se anticipe ¿a qué?

(Alumnas participan, no se escucha)

Prof.: Ya, yo a lo mejor puedo trabajar, cierto, un tiempo de preguntas que me permita a mi, ya, el hecho de que los niños, cierto, vayan anticipando y formulando sus hipótesis como dicen ahí, ¿lo vieron? (alumnas responden "no"), ¿no lo vieron?, ¿están seguras?, (alumnas hablan, no se entiende), ya, veamos lo que va a pasar ().

Alumna: Profe, la entonación igual es una herramienta que puede ayudar a los niños desconcertados, (), cuando yo digo "me dan miedo las abejas" les puedo decir "¡me dan miedo las abejas!".

Prof.: Ya, miren, lo que dice Andrea, ella está hablando de entonación, está hablando de voz, está hablando de todo eso, yo quiero saber si eso se está evidenciando en sus

registros, (algunas alumnas responden “no”), no están, vamos, vamos registrando, que tienen de esta segunda parte, cómo no pues, si tienen que buscar aquellas cosas, cierto que no estén a favor o que no estén tan en contra, pero si vamos a analizar tenemos que buscar la información para poder hacer el análisis, vamos a registrar, (alumnas hablan, ríen), fíjate que es sintomático ah, por acá van a decir “es muy *fome*”, pero, hay otra cosa chiquillas que, estando de acuerdo a lo mejor de que falta () por todo lo que ustedes saben y ya manejan, yo creo que ()

(Alumnas participan, hablan al unísono, no se entiende, tampoco cuando hablan individualmente, lo hacen muy despacio)

Prof.: Y así y todo, ¿qué pasa con los niños?

(Alumnas hablan todas a la vez no se escuchan, tampoco cuando hablan individualmente, lo hacen muy despacio)

Prof.: ¿Ustedes dirían que se dan condiciones como propicias…?

(Alumnas no se entienden)

Prof.: Oye, la Mariana dice estaban como en un cuadro no estaban en un semicírculo y yo que puedo ().

(Alumnas no se entienden)

Prof.: ¿Qué se yo, qué se yo, qué he aprendido yo?, qué para hacer la lectura, ya, que deben estar cómodos…

(Habla tanto la docente como las alumnas, no se entiende)

Prof.: En definitiva, ¿qué es lo que voy a hacer?, cuando voy a empezar a hacer mi lectura, ¿qué es lo que hago? (alumnas responden al unísono), acomodo, preparo el ambiente, cierto, donde lo voy a realizar, ya, vayan anotando, vayan anotando, ya.

(Se reanuda la proyección de la tercera parte del video)

Prof.: Ya, y ahí salieron (los niños del video) a recolectar culebras () y todas esas cosas, ya, ahora nosotras nos vamos a meter –dentro de lo que es el taller –, uno de los grupos, a ver, teníamos ahí, observar atentamente el video, ya, vimos, dirija su análisis hacia la (sonido defectuoso) y ahora nos vamos a analizar las secciones que se presentan en el video (problemas de sonido).

Perdón, y van a integrar material y en esa producción, cierto, van a utilizar elementos que tienen que ver con la descripción, ya, ¿qué es lo que van a describir?, lo que vieron en el video, miren los objetivos y ya, y rapidito porque tenemos otra cosa que hacer, ¡ay, que atroz!, ya, partamos, a ver, intentémoslo, inténtennoslo, intentemos, ya.

A lo mejor sería bueno chiquillas que organizaran un poco como van a hacer su trabajo, como lo van a organizar para poder dar cuenta de esto.

(Las alumnas se organizan en grupo y trabajan, la profesora camina por la sala, habla con cada grupo, resuelve preguntas, etc.)

Prof.: () discusión de mañana, a ver, ¿dónde quedamos, qué cerramos acá, qué cerramos a ver? (alumna habla y no se escucha) ¿perdón? (alumna habla nuevamente y no se escucha), ya, osea, hay una técnica, hay una técnica, que tiene que ver, cierto, con un dominio, con manejar como dice la, la Lorena, ya, *okey*, esa lectura de voz alta, ¿qué lo que es?, ¿qué lo que es?

Alumna 1: Una forma de enseñar, es una forma de apren… de que los niños aprendan, es una herramienta.

Prof.: Bien, es una herramienta, es una forma que los niños aprendan, dicho de otra forma, ¿qué lo que es una lectura en voz alta, como la consideramos?

Alumna 1: Una técnica pedagógica.

Prof.: Una técnica pedagógica, bien, y esa técnica pedagógica qué podemos nosotros dar respuesta que tiene y que le permite, la posibilita, ¿qué lo que tiene?, ¿por qué digo que es un técnica?

(Alumnas responden despacio, no se escucha)

Prof.: Ya, es una estrategia, cierto, pero esa estrategia ¿qué es lo que tiene que la hace ser una estrategia?

(Alumnas responden despacio)

Prof.: Una intención, un objetivo, bien, ¿qué más?, ¿por qué me dicen que es una estrategia?, si yo leo no más, leo, (alumna responden despacio, no se entiende), ya, y eso ¿lo hago en cualquier minuto? (responden “no”), a ya, hay una estrategia, y esa estrategia supone un antes, un durantes, un después, ¿el antes es lo mismo que el después?, ¿por qué?, si es la técnica, a ver Vale, ya, tiene una secuencia, mira yo estaba preguntando si el antes es lo mismo que el después.

Vale: No.

Prof.: ¿Por qué no?

Vale: Osea, se hacen preguntas en ambas partes… (la interrumpen otras compañeras, no se escucha ninguna)

Prof.: Ya, osea, hago cosas distintas dentro de esta estrategia, en el antes, en el durantes y en el después y tengo, como decía alguien por ahí, objetivos distintos, ya, vamos a quedar ahí, nos vamos a quedar ahí. Ahora, yo quiero que reparen en el taller, en el taller, ¿qué supone la ejecución de un taller? ,¿qué?

Alumna: Conversar en base a lo que vimos.

Prof.: Conversar en base a lo que vieron, ya, ¿qué más?

Alumna: Un trabajo grupal.

Prof.: Un trabajo grupal, bien, ¿qué más?

Alumna: Opiniones, puestas en común.

Prof.: Opiniones, puestas en común, ¿qué más?.

Alumna: Análisis.

Prof.: Ese ya, ya, ya, ya, pero ¿qué más?, reflexionar (muestra la hoja trabajada al curso)

Alumna: Los pasos, ¿qué es esto que yo les pasos a ustedes? (alumnas contestan "pauta"), la pauta, es decir, hay una preparación de un trabajo que se va a realizar, una pauta y después, conversaron ¿qué más?, acordaron, ¿qué más

Alumna: Escribimos.

Prof.: Escribieron, registraron, vital chiquillas, *super* importante el registrar la información, ¿para qué registro? (alumnas responden "para recordar"), ya, para recordar, cierto y para después poder hacer el trabajo del análisis, ¿qué más hubo? (alumnas responden, no se escucha), crítica constructiva, eso tenía que ver, cierto, con el trabajo en grupo y ¿notaron algo más?, ¿trabajaron solas? (alumnas responden "no, guiadas por usted"), no sé si guiadas por mi o a lo mejor pérdidas por mi pero, también cierto, hay una suerte de interacción que es lo que en el fondo, cierto, estamos trabajando, ya, con eso, con eso la cabeza, mañana voy a hacer la recogida, pero para partir ¿qué es lo que voy a tener que hacer?

Alumnas: Recordar.

Prof.: Ah, vamos a recordar, y? los pasos…

Universidad Andrés Bello

Prof 2.: Hoy vamos a (movimiento de sillas, no se escucha), ustedes ya han tenido alguna experiencia con la colección del niño integral, pero en esta oportunidad, ustedes han visto otros capítulos, en esta oportunidad vamos a ver el capítulo trece que se denomina "Mentes en desarrollo", en el van a encontrar, en el van a encontrar algunas técnicas, estudios e ideas básicas respecto al Aprendizaje Emergente, ya, eh, ustedes van a observar, eh, por el, más bien por las modas, de que el video no está hecho en el dos mil, en el dos mil cinco, pero cuando puedan observar el contenido, ahí se van a dar cuenta que es muy contingente. Esto sucede en instituciones de EE. UU., especialistas digamos en la Infancia en EE. UU., vemos en, vamos a, eh, vamos, ustedes se van a dar cuenta que lo que van a observar ahí es lo que nosotros vemos en nuestro planteamiento de la reforma educativa, ya, bien. Entonces les solicito que vean sus celulares antes de iniciar, ya, todos, silencian sus celulares.

Tienen ahí tres temas que se van a trabajar durante el taller, se van a agrupar en tres grupos, ya, van a formar tres grupos y van a escoger una de las temáticas. El objetivo que persigue este taller es que ustedes puedan analizar la información que vamos a tener en el video, ya, analizar la información respecto de, (enumera con las manos)

-La organización e implementación del espacio ¿qué provocan los niños?

- Segundo, la pregunta analizar la información respecto de la pregunta como estrategia ¿evidencia el desarrollo del pensamiento?

- Y tercero, analizar las situaciones educativas respecto de, el rol de los educadores en situaciones referidas a interacciones, intereses e ideas de los párvulos, la pregunta es ¿cómo ha trabajado el educador esos tres aspectos? Ya, fíjense que esta es una estrategia de análisis pero, lo vamos a hacer distinto a lo que hemos hecho en otras oportunidades, vamos a parar el video, ya, vamos a parar el video, y vamos a ir dando respuestas según la pregunta que han escogido, ya, entonces eso implica que vamos a ver todo el video, ¿*okey*?, entonces partamos. (Hace *clap* con las manos para partir) Júntense, tomen su mesita y (se mueven sillas, no se escucha la indicación).

(Proyección del video)

Prof.: (En medio de la proyección de "*The whole child*" o "Mentes en desarrollo") Todo lo que van a ver tiene relación con lo que han tratado en todas las tareas, ya, en el contexto del aprendizaje.

(Proyección del video)

(La profesora y los alumnos hablan pero no se escucha ya que el video está siendo proyectado; finalmente se entiende un "Gracias" general y la sala vuelve a guardar

silencio)

(Los alumnos hacen comentarios entre ellos, pero no se distingue lo que dicen)

Prof.: (Interrumpe el video, anota en la pizarra) Espacio, a la organización del espacio e implementación de, ¿*okey*?

-Espacio e implementación.

-Interacciones, intereses e ideas, cierto.

-Tercero, las preguntas son estrategias para el desarrollo del pensamiento.

Con respecto a la implementación del espacio, ¿qué intención, creen ustedes, qué intención creen ustedes, las chicas que implementan y organizan el espacio o en qué pensó el educador cuando puso en el suelo hechos materiales que, eh, el niño, el bebe empezó a utilizar, qué pensó, en qué habrá pensado el educador?, o ¿qué pretendía, con esos materiales que estaban en el suelo?, había unos de, ¿qué lo que había?, (le responde una alumna y ella repite) un plástico, goma, era unos de goma, ¿qué más?

(Alumna le da su parecer a la profesora)

Prof.: Entonces que los materiales estén (alumna le señala algo) al alcance y a la altura (cede el plumón para anotar sobre el pizarrón a otra alumna) al alcance y a la altura del párvulo, ¿para qué, para qué? (la misma alumna responde y ella repite) para que lo explore, ¿por qué, qué sabemos nosotros en la exploración, (otra responde y ella repite) a través de esa exploración el niño aprende, ¿qué más?, (le responden y repite) conoce, desarrollo de los sentidos. Ya, explora, desarrolla los sentidos, permite la exploración y en eso pudo haber pensado el educador.

Después cuando ya pasamos a los niños más grandes y con respecto a las interacciones ¿cómo es que se dio esto?, ¿cómo eran las interacciones?, de hecho incluso les podría decir, claro en estos momentos yo estoy acá adelante pero, ¿dónde estaba ubicado el educador? (le responden y repite) con los niños, siempre con los niños, sí, integrado entonces con los niños, ya, y en la interacción, ¿cómo la, qué tipo de interacciones conocemos?, (alumna le contesta y ella repite) adulto-niño, niño-niña, *okey,* o niña-niño o niño-niña, ya, entonces, estas interacciones ¿de qué tipo fueron?, ya sabemos que son adulto-niño, niña-niño, cuando estaba por ejemplo en el suelo (tono de pregunta) (alumna le responde y ella repite) intencionada, una interacción intencionada, muy bien, ¿cómo era la relación?, ¿ah? (alumna le responde y ella repite) directa, directa y tenían, se expresaban ¿interrogaba el educador?, (alumna le responde y ella repite y elabora) tomaba en cuenta la opinión y dejaba, dejaba que el párvulo, cierto le manifestara su opinión, bien, le preguntaba, cómo era esta conversación, intencionada, ¿qué más dijeron?, (alumnas responde y ella repite) espontánea, ¿de parte de quién? (alumnas le responden y ella repite) de los niños, bien. Ahora, espontánea, con respecto a las preguntas que alcanzaron a ver, ¿vieron,

vieron algunas preguntas?, ¿sí?, ¿cómo eran esas preguntas?, abiertas, (se acerca a una alumna y le pregunta) ¿tu vistes algunas preguntas?, (alumna le responde), bien, las preguntas eran abiertas y por qué dice Jessica, porqué ellos les daban sus propias soluciones y desde el educador ¿cómo creen ustedes que tiene que ser la actitud del educador para poder escuchar las soluciones de los niños? (Alumna contesta algo) ¿de mediador?, bien, no hemos visto todavía alguna mediación pero, vamos a encontrar algo por ahí, pero para que el niño pueda dar sus soluciones efectivamente, como dices tu, les fue preguntando y cómo lo podría y le preguntaba, cierto, si estaba seguro de, cuando hizo estos moldes de arena, los niños daban sus opiniones respecto de lo que podía pasar, daban sus hipótesis, cierto y ella les preguntaba si estaba segura y por qué, y entonces con estas preguntas (). Cuéntenme una cosa, cuando, cuando los chicos están aquí implementando, el educador está implementando este espacio para permitir la exploración y puso estos materiales en el suelo, mi pregunta es, (alumna la interrumpe y le comenta algo a la docente, no se escucha)

Prof.: (En tono interrogativo a la alumna) ¿en el espacio?, (alumna comenta y ella repite), ya, muy bien, que están dando más oportunidades para el desplazamiento, gracias.

Prof.: (Otra alumna la interrumpe) A ver, no te alcancé a escuchar la primera parte, (alumna repite la idea)

Prof.: ¡Aha, ya! Cuando tu te refieres a hechos concretos, eh, (nuevamente es interrumpida por la misma alumna y no le permite terminar)

Prof.: Cuando tu dices que ten…, pase lo que tiene que pasar, ¿quién ha pensado en eso? (alumna responde y ella repite), el educador, entonces cuando tu dices que está ahí, con un hecho concreto, que tiene que pasar algo, ¿es porqué está?, (alumna contesta y docente repite), perfecto, preparó el ambiente y que es muy claro que el ambiente entonces está preparado, entonces les pregunto, a pesar de lo que vimos, ¿de qué otra forma lo podrían haber hecho?, vimos (hace una señal horizontal con las manos) todo esto en el suelo (alumnas responden y docente asiente)

Prof.: *Okey*, entonces el espacio, ustedes proponen organizarlo con eh, algunos materiales a la vista de los niños, no es cierto, para que ellos se puedan desplazar ah, en búsqueda de ellos, bien y ¿qué harían después de eso?, ¿irían, que harían con esos rincones?, ¿siempre serían los mismos? (alumna responde y ella repite) se van cambiando, ¿por qué es necesario cambiarlos? (alumna responde y docente asiente) ya, muy bien, ahora vamos a pasar, vamos a seguir, quiero que vean, atención.

(Segunda proyección del video)

Prof.: Ahora, ahora les pregunto, cuando el educador cuenta, el educador que aparece acá cuenta el tema de que se quedaron los cepillos de dientes, porque se quedaron estaban en una clase de arte, cierto, y se quedaron los cepillos en, en el mueble

y habían unas ballenas, ¿qué hizo él con esa información?, o más bien dicho, ya vimos lo que él hizo, cuéntenme ustedes ¿qué harían ustedes con esa información?, (alumnas no entienden pregunta y piden que la explique y la docente reitera) porque el les preguntó qué están haciendo, cierto, esos cepillos ahí, y entonces los ni…, las chicas dijeron las ballenas estaban nadando y se ¿estaban? (alumnas responden y ella repite) cepillando los dientes, bien. Él lo comento con sus otros profesores, pero también dio pistas cierto de qué hizo esa información.

Prof.: Así como hemos visto que el espacio fue intencionado, con materiales, con la forma de organizarse, ¿qué hizo él con esa información de, que le daban los niños? ¿qué hizo?

(Alumna responde)

Prof.: Para dar a conocer que los niños tienen distintas formas, pareciera según experiencias previas, cierto, por ahí alguna dijo "te taladran los dientes si uno tiene alguna cosa en los dientes", otra dijo que "no, que te echan una cosita, y *ba*", dependiendo cierto de, cual sea la dificultad que tengan en su dentadura.

Y ustedes ¿qué harían con la información que les dan los niños respecto de diferentes situaciones?, porque van a tener muchas situaciones o ya tienen muchas situaciones en los Jardines Infantiles, ¿qué hacen ustedes con esa información que les dan los niños?, (alumna le responde, la docente repite y formula una contrarespuesta), ocuparla, bien Consuelo, ¿para qué la ocuparías tu? (alumna responde y docente asiente), ya, si, y claramente pensarías, por ejemplo en hacer una actividad a partir de esa información (tono interrogativo), (alumna asiente)

Prof.: Y, ¿lo harías de una forma tradicional o lo intencionarías, (interrumpida) para que sea de parte del niño?, ya.

(Alumnas comentan)

Prof.: Eh, ¿solamente habían preguntas abiertas?, alguien percibió de parte del educador, ¿alguien percibió otra forma de preguntar a los niños? ,o si ustedes, de acuerdo a las situaciones vistas, porque estamos en un salón de clases, ¿de qué otra forma proponían a los niños? (silencio), ¿de qué otra forma le podían preguntar a los niños? (silencio), o ¿cómo llegarían a ellos para que les vayan dando respuestas?. Cuéntenme una cosa ¿cuáles fueron las formas que ustedes vieron de relacionarse oralmente el adulto con el niño? ¿() comunicación, cómo se relacionaron) (alumnas responden y docente escucha), *okey*, ya bien, si en realidad ahí ya puede ser que tenga el tipo de pregunta adquirido y asimilado pero ella seguía (hace una señal con la mano en forma explicativa y no se entiende lo que se dice) ¿hasta que lograra qué?, ¿la opinión de quién era válida en toda esta relación? (alumnas responden, docente repite y reafirma) del, del niño.

En algún momento, vieron algún, o ¿escuchamos algún no?, no, no, claramente no.

(Se dirige hacia la alumna que está anotando los conceptos tratados en el pizarrón, dicta y repasa)

Prof.: Entonces, se comunicaban en forma espontánea, ¿qué hacían cada vez que estaban en grupo?, estaban en grupo ¿si?, ¿se fijaron?, estaban en grupo, ¿qué hacían?, ¿cuáles eran las otras formas de comunicarse?, niñas, (alumnas responden y ella asiente) muy bien, eso es parte entonces, siempre lo vimos, la mayoría de las veces, que eran, las opiniones de los niños eran válidas.

Eh, ustedes, alcanzaron a visualizar a este educador con, con este, que contaba que hacía con la información de los niños, que se lo contaba a sus colegas, qué fue, ¿qué creen ustedes qué fue, eh, pensó en el momento en que quiso compartir esa experiencia con los otros profesionales?, ¿por qué para él era tan importante comunicarle a sus compañeros lo que los niños están pensando?, ¿sería para chochear (no se entiende)?

(Aparentemente hay un salto en la grabación ya que la docente cambia repentinamente de posición en la sala)

Prof.: Teorías de los párvulos que manejan en torno a diversas temáticas ¿qué hago, qué harían ustedes en el espacio educativo?, si yo conozco las teorías que manejan los niños con respecto a diferentes temáticas, más encima tengo un dominio de las características de desarrollo de los párvulos pero, con esta información ¿qué hago en el espacio educativo que tengo a diario?

(Alumna responden y la docente repite) lo organiza en base a las características evolutivas del párvulo, ¿para qué Consuelo, para qué?, (es interrumpida por la misma alumna), ya, orientado hacia el objetivo que se…, (nuevamente es interrumpida por la alumna que intenta responder la pregunta de la docente), bien, ya, *okey*, eh, puede ser ese día puede ser (la misma alumna termina la frase “la semana”), ya, bien.

Prof.: Ahora () que tenemos un montón, un montón de información ahí, que vamos a contrastarla, vamos a subir aquí, permiso gordita (sube el telón retráctil). Bien, acá, yo creo que ahora recién vamos, eso es lo que ustedes dijeron (señala la pizarra, las anotaciones anteriores), cierto, durante el tiempo que hemos visto el video, ahora en función a esto, les vamos a dar unos minutos para que con su grupo nos planteen cuáles serían, cuáles serían, niñas, según este análisis, las situaciones ideales que ustedes quisieran proponer, ya, para las preguntas abiertas, para los intereses, para el espacio, recuerden que esta pauta dice *con respecto a la organización e implementación del espacio ¿qué provoca en los niños?*, ahora van a responde esto ¿sí?, *con respecto a la pregunta como estrategia ¿evidencia el desarrollo del pensamiento en los niños? ¿sí?,* arguméntelo, y tercero, *con respecto al rol de los educadores de párvulo o las educadoras ¿cómo a trabajado el educador el tema de las interacciones, cómo se comunica con los niños, el tema de los intereses de los niños y las ideas que ellos plantean?*, y por último, no menos importante, pregúntense

también ¿por qué todos los niños logran dar respuesta, por qué todos dan respuesta?, piensen en las situaciones de ustedes también, ese fue, algo que llama la atención en el video, ¿por qué todos dan respuesta? Ya, bien, organicémonos en el tiempo, rápidamente júntense y las exponemos acá (señala el pizarrón)
(Alumnas trabajan en grupo)
Prof.: (Inicia revisión del trabajo) Uno, organización e implementación del espacio ¿cuál es su respuesta con respecto a la pregunta que planteamos qué provoca esta organización e implementación en los niños y cómo se justifica eso?
(Alumna responde)
Prof.: Muy bien, (repite, para que sea anotado en la pizarra), entonces genera conflictos cognitivos, lo que lleva resolución de problemas, un espacio constante da seguridad en los niños, se, eh, se considera la oportunidad de que el niño modifique también el espacio…
(La misma alumna agrega algo)
Prof.: Sí, bien
(Alumna nuevamente agrega algo)
Prof.: El cambio propicia interacción e influye sobre éste. Muy bien, el segundo grupo, la pregunta como estrategia ¿evidencia el desarrollo del pensamiento en los niños?
Alumna: Ya, el desarrollo del pensamiento en los niños se logra a través de planificación de los niños, donde el educador se preocupa de () el pensamiento e integrarlo a través de preguntas abiertas y planteando problemas para llegar a la respuesta correcta que se elabora del mismo pensamiento del niño, a través de este proceso los niños desarrollan el pensamiento llegando a la respuesta correcta.
Prof.: (Repite sin agregar nada para ser copiado en el pizarrón) A través de este proceso los niños desarrollan el pensamiento llegando a la respuesta correcta, a través de preguntas abiertas, planteando problemas para llegar a la respuesta correcta, ¿cuándo tu hablas de llegar a la respuesta correcta del niño?
(Alumnas responden)
Ayudante: Ahora, acá lo importante es llegar a la respuesta definitiva o es generar un proceso…
(Alumnas responden)
Prof.: Llegar a la respuesta del niño, entonces si la idea es llegar a, al desarrollo del proceso del pensamiento, las preguntas de tipo abiertas ¿cuántas respuestas tienen?, (alumnas responden y ella repite) muchísimas, cierto, sí, sí, muchas, por eso qué, alternan los problemas para llegar a (), muy bien, ¿hay algo que se nos escapó aquí? ¿no?
Ayudante: A mi, una pregunta para el grupo ¿cuál es la disposición del educador a este tipo de situaciones emergentes?, ¿cuál fue la actitud del educador?, ¿cuál fue

su, su…?
(Alumnas responden)
Ayudante: Osea, inmediatamente ¿qué hizo él frente este tipo de situación, frente a esta situación puntual?, estar como lo que acaban de decir, no es cierto, alerta, alerta y qué hizo él como educador frente al, frente al, que lo conversamos ya antes ¿qué hizo él como educador cuando se dio esta situación en términos profesionales?
(Alumna responde)
Ayudante: Lo comento con otros educadores, no es cierto para poder analizar la situación…
Prof.: Tres, grupo tres, por favor, rol de los educadores en situaciones referentes a interacciones, intereses e ideas de los párvulos, ¿cómo ha trabajado el educador estos tres aspectos? o ¿cómo proponen ustedes también trabajarlo a partir de lo que observaron? (alumna responde, el resto de la clase sigue hablando, la docente las hace guardar silencio) espérate un poquito Jessica, por favor, gracias, (alumna responde)
Prof.: El diálogo es el punto de partida para generar aprendizaje, da un ambiente de confianza, cuando habla de un ambiente de confianza ¿a qué aspecto del niño te refieres? (alumna responde y la profesora repite) se aceptan todas sus preguntas y todas sus respuestas, ya, y cuando ustedes quieren que el niño se sienta, se sienta bien, cierto, eh, recuerdan, ¿cómo se llama ese principio? (alumna responde y docente repite) el principio de bienestar, si ahí el niño, ¿qué hace para que se sienta bien?, ¿qué tiene que hacer el educador para que el niño haga?, ¿qué tiene que provocar en el niño? (alumna responde y docente repite) seguridad, confianza y cuando ustedes hablan de que para generar aprendizajes, el diálogo intencionado el punto de partida, para generar aprendizajes ¿qué tiene que hacer el niño? o ¿qué tienen que hacer ustedes cuando quieren emprender algo? ¿cuándo uno quiere generar un cambio?, ¿qué es lo que hace que ustedes tengan estas ganas de hacer un cambio, quieran generar algo nuevo?, ¿qué proceso interno en ustedes es el que está bien desarrollado, bien afianzado?, ¿por qué ustedes creen en sí mismas de que van a poder hacer un cambio?, ¿qué es lo que las hace pensar de que pueden provocar un cambio? (alumna responde y docente contrapregunta) ¿cómo se llama eso? (otra alumna contesta y la docente repite) autoestima, muy bien, gracias Silvia, en el fondo es, cierto, la autoestima, ¿sí?, cuando generamos ambientes la autoestima debemos propiciarla y seguir estimulándola, bien, y pareciera que acá en el diálogo, ¿sólo fue algo lejano?, ¿fue un diálogo lejano? (alumna responde y la docente repite) al decir directo y hablamos de autoestima, de bienestar, de confianza, (alumna la interrumpe y aporta otra característica del diálogo, la docente repite), cercano, ¿orientado hacia que área del desarrollo? (alumna responde y docente repite) emocional, sí, es cierto

que a lo mejor no vimos relaciones tan de, tan de piel, ¿sí?, pero sí vimos, ¿dónde vimos la afectividad, dónde la pudimos ver? (alumna responde y docente repite) en la aceptación, ya, ¿dónde más? (alumna responde y docente repite? en el respeto (alumna responde y docente repite) en acoger las respuestas de los niños.

(Alumna responde "en escuchar todas las respuestas que hagan los niños")

Prof.: Ya pero, ahí Claudita, gracias pero, hay que tener cuidado con eso (risas de las alumnas), en el buen sentido digamos ¿es por cariño que nosotros escuchamos todas las respuestas de los niños cuando estamos planteando esta forma de trabajar?

Alumna: No pero, es que indirectamente a ellos les provoca una sensación de bienestar y de que están siendo aceptados, a eso me refiero)

Prof.: Correcto, bien, en ese contexto perfecto, bien pero, queda claro entonces que cuando aceptamos las respuestas de los niños es parte ¿de qué? ¿Por qué las aceptamos?, ¿por qué estamos planteando qué, preguntas de qué tipo? (alumna responde y docente repite) abiertas (es interrumpida por una alumna que le formula una pregunta) ¿sí? (no se entiende la pregunta y la docente sólo responde) sí claro, por supuesto, sí.

Ayudante: Otra pregunta, aparte no cierto de, a través no cierto del diálogo espontáneo, de acogida, de respeto no cierto, hay una, una, ¿cuál es la otra manifestación que nosotros podemos ver del educador para logar todo esto en términos de, qué lo que hizo él para lograr todo este ambien…, todo este clima? Llegó ¿cómo llegó, llegó en forma espontánea a hacer todo esto o él tenía ya…? (alumna responde, pero no alcanza a terminar y es interrumpida por la ayudante) el sabía como preparaba no cierto, osea el estaba como dispuesto a, con una disposición (¿increíble?).

Prof.: Bien, entonces estaba dispuesto, importante, se habían preparado, claramente había planificado e intencionado, *okey*.

A pesar de que cada uno, cada grupo estudió, osea analizó en forma, más bien dicho voy a partir al revés, ¿pudieron separar estos tres aspectos cada vez que pensaban en uno de estos? (varias alumnas responden "No") ¿no?, está todo relacionado, *okey*. ¿Cuándo pensaban en las preguntas abiertas pensaban en qué del educador? (alumnas responden y la docente repite) en el rol (otra alumna elabora más la respuesta) muy bien, muy bien. Entonces, ¿quién era, quién era, –eso sí, yo creo que puede quedar muy claro–, el único responsable de que esto resulte? (alumnas responden y docente repite) el educador de párvulo y por último chicas, para terminar, con respecto a la autoestima y a la autoevaluación, eh, y ver estos chicos felices, ¿qué tiene que hacer el educador para que los niños sean felices en este contexto?, cuando ustedes decían acoger las respuestas de los niños, cuando dijeron acoger las respuestas de los niños pero, ¿qué más?, cuando, ¿qué pasaba cuando los niños daban sus respuestas? (alumnas responden y ella repite y contrapregunta) le

daba un significado ¿quién le daba un significado? (alumna responde) es aceptado claramente, (alumna responde) muy bien, eso es muy importante, no sólo escuchar sino que hacer conciente al niño de que su respuesta fue importante como decía Claudia porque él es un ser individual, integral, que pertenece, cierto, a este grupo y nosotros debemos hacerlo sentirse bien y muy validado, bien, entonces chicas ahí (señala el pizarrón) está toda la responsabilidad en ustedes, en cada una de nosotras, bien, y por último, ahora sí hemos terminado con, con este taller que no podemos tratar de forma aislada, no está segmentado esto porque le compete al profesional planear e intencionar cada una de las acciones, independiente de aquello emergente, pero para eso también nos preparamos, para poder enfrentar aprendizajes emergentes y situaciones emergentes, bien, nos preparamos para cada uno de estos (señala el pizarrón), lo vemos en forma integrada, y por último preguntarles ¿qué les pareció la modalidad de trabajo? ¿les gustó? (se escuchan unos "sí" bajitos) ¿sí?, ¿por qué?

Alumna 1: Sí porque mucho, noso…, bueno yo, porque no puedo hablar del general, he visto que las educadoras en práctica va mucho relacionado con el tiempo, o con la estructura en sí, está planificado esto y esto se hace, no hay oportunidad o hay un diálogo en sí pero, el diálogo es corto, los niños, no cada niño tiene su oportunidad de expresión, de expresarse de lo que piensa y desviar la temática que estaban trabajando.

Prof.: Ya, tu te refieres a la modalidad de trabajo del video, ya, *okey*, ahora yo les pregunto a esta modalidad de taller ¿qué les pareció?

Alumna 2: Buena porque es más activa, osea es interactuar (no se escucha).

Alumna 3: Aparte eso de que cada uno tenga que hacer una pregunta, eso me gustó, *super* lúdico (risas).

Alumna 4: Sí, aparte que uno se centra más en la pregunta que le tocó, en cambio si fueran las tres por lo general uno tiene a terminar más rápido para alcanzar a hacer las tres o a poner cosas a hacerlo más simple, en cambio acá el grupo se potencia en una pregunta y le da como la importancia que tiene la pregunta.

Prof.: Y ustedes con sus opiniones ¿cómo se sintieron?

Alumna 4: Aceptadas (tono bromista, risa generalizada).

Prof.: Muy bien, terminamos, hacemos un recreo, un *break,* descanso y volvemos

CÁTEDRA
CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA
(Profesora 3)

Prof 3. : (Parte incompleta) lo que nosotros vamos a hacer, lo que sí vamos a hacer es que vamos a seguir viendo los contenidos de la materia tal cual lo que nos tocaba ver hoy día, ¿qué es lo que pasa? que en esta clase nosotros vamos a trabajar en forma distinta en que yo voy a utilizar una herramienta creativa, que es otra forma de hacer clases, donde nosotros vamos a vincular lo que hemos visto hasta el momento, sobre todo las dos últimas, toda la materia que nos tocaba ver hoy día, pero la forma en que vamos a ver la materia que nos corresponde ver hoy día por contenido, es a través de esta herramienta creativa, que yo me imagino que algunas de ustedes conocen y han trabajado con algunas profesoras que se llama una "lluvia de ideas" o *brainstorming*, ¿la han trabajado antes?

Alumna X: Sí.

Prof.: ¿Sí? Ya, entonces, esta herramienta consiste, esta herramienta la vamos a hacer la de siguiente forma, la vamos a hacer todas juntas, ya, por lo tanto yo voy a dar el objetivo de la clase y desde ahí vamos a empezar a trabajar, espero que participen harto ¿ya?, porque no vamos a ver nada, vamos a ver algo nuevo, pero pasando al final algo que ustedes, si bien a lo mejor no saben a cabalidad, lo conocen, ¿está claro? A ver, nosotras lo que hemos hecho hasta el momento en la parte pedagogía de la asignatura es empezar a ver uno de los programas de matemáticas y las últimas dos clases trabajamos con lo que era la metodología de hacer una clase de matemáticas y en ese ámbito dijimos que esta clase tenía algunas partes, vimos las partes que tenía esta clase, vimos lo que se podría hacer, en el fondo conocimos cómo podrían ustedes hacer clases de matemáticas utilizando estas formas de hacer matemáticas ¿sí o no?, entonces lo que nosotros queremos trabajar hoy día, a lo que nosotros queremos hoy día llegar es a lo que una buena clase de matemáticas explica ¿ya?

Entonces el objetivo es que vamos a trabajar este contenido que nos corresponde ver hoy día todas juntas a través de esta herramienta creativa que se llama "lluvia de ideas ", pasando lo que ustedes, de alguna forma, ya han visto, ya conocen ¿está claro?

(Se dirige a la pizarra) Entonces nosotros queremos llegar hoy día a saber qué contiene una buena clase, ahora si bien ésta, qué contiene una buena clase puede ser algo super general, nosotros lo vamos a hacer más pequeñito y más enfocado a lo que estamos viendo, por lo tanto qué es lo que nosotros creemos que una buena clase de matemáticas contiene, ya, o tiene que ser, sin embargo nos vamos a focalizar además qué es lo que nosotros creemos que una buena clase de matemáticas debe tener pero, basándonos en lo que nosotros vimos las dos clases pasadas del NNS ¿sí?, por

lo tanto, el primer paso que vamos a hacer en esta “lluvia de ideas” es que ustedes literalmente me entreguen, me digan qué es lo que una buena clase de matemáticas, basándonos en lo que hemos visto, contiene ¿ya?, entonces, si bien a lo mejor no lo saben a cabalidad, ya conocen más o menos una forma de hacer matemáticas ¿qué es lo que ustedes creen que una buena clase de matemáticas debe contener?, vayan nombrando ideas ¡todas!, alguien dijo algo.

Alumna X: Yo, materiales.

Prof.: Constanza.

Alumna X: Matemática mental.

Prof.: Materiales, matemática mental ¿qué otra cosa creen ustedes que una buena clase tiene que tener?, piensen en lo que hemos visto.

Alumna X1: El problema.

Prof.: ¿Tiene que tener?

Alumna X1: Problemas.

Prof.: ¿Problemas a resolver?

Alumna X1: Sí.

Prof.

: Ya.

Alumna X: Un lenguaje, un lenguaje matemático.

Prof. : Un lenguaje matemático.

Alumna X2: Juegos.

Prof. : ¿Francesca?

Alumna X2: Juegos.

Prof. : Juegos, ¿qué más?

Alumna X: Trabajo en grupo.

Prof. : Trabajo en grupo ¿qué más creen ustedes que una buena clase debe tener?, vamos pensando, larguen ideas, vayan largando ideas.

Alumna X: Trabajo en equipo.

Prof. : Trabajo en equipo, trabajo en grupo ¿pueden ser lo mismo?

Alumnas: Sí.

Prof. : Sí, ¿qué otra cosa?

Alumna X: Una cierta duración

Prof. : Tiempo determinado, ya, tiempo determinado ¿“Magda” tu hablaste?

Alumna X4: No.

Prof. ¿Carolina tu?

Alumna X5: Objetivos determinados.

Prof. Anouska Ruiz: Objetivos, ¿qué más?

Alumna X: Un espacio para las preguntas.

Prof. : Un espacio para las preguntas.
Alumna X: Espacio para los materiales.
Alumna X6: Orden, orden.
Prof. ¿Cómo?
Alumna X6: Es que espacio para los materiales pero si tiene un espacio bien estructurado, bien ordenado.
Prof. : Ya, ¿qué más? Ahora si bien esto lo estamos aplicando a lo que nosotros conocemos porque esto lo estamos trabajando, a lo mejor a alguien se le ocurre otra cosa, de una buena clase que ustedes hayan visto, que ustedes sienten que tiene que estar.
Alumna X: Una planificación previa.
Prof. Ya, ¿qué más?, ¿qué otra cosa cuando hacen una clase?
(Hablan todas a la vez, no se distingue lo que dicen)
Alumna X7: Inicio, el desarrollo, el final.
Prof.: Motivación, ¿qué más?
Alumna X7: Un inició, un desarrollo y un final.
Prof.: Que haya un inicio un desarrollo y un final, ¿qué más, qué más chiquillas?, ¿qué creen ustedes que una buena clase tiene?, ¿que opino que el desarrollo de una buena clase tiene o necesita tener?
Alumna X: Trabajo oral y escrito.
Prof.: Ya, trabajo oral, trabajo escrito, diga, ¡láncese! Diana, ¡no escucho nada!
Alumna X: Gráfico y concreto.
Prof.¿Trabajo a nivel gráfico y concreto?, ¿qué más chiquillas?
Alumna X: La clase creativa.
Prof.: ¿Qué más?
Alumna X: Que sea interactiva.
Prof.: ¿Qué más colabora en la clase, algo que nosotras hemos aprendido pero que conocemos?
Alumna X4 (No se entiende).
Prof.: ¿A qué te refieres con eso Magdalena?
Alumna X4: A que por ejemplo si en la clase se va a ver la suma y la resta y la clasificación, que no se mezclan las tres, que primero se haga la suma y se termine en ese tema, después se siga con la resta y después la clasificación.
Prof. Ya, o sea que no sea una clase desordenada para los niños, que sea como recta, ya, ¿qué otra cosa?, piensen que trabajan con párvulos, ¿qué otra cosa se les ocurre que una buena clase, porque está enfocada *pa'* los niños debiese tener?, aparte de todo esto, ¿qué más?
Alumna X: ¿Preguntas?
Prof.: (Señala la pizarra) Acá salía. ¿Qué otra cosa?, son chiquititos, son párvulos, ¿qué

otra cosa creen ustedes que una buena clase para párvulos debe contener?, enfocado en la matemáticas.

Alumna X: Se trabaja en las sesiones todos los días.

Prof.¿Clases todos los días?

Alumna X8: Como un ambiente adecuado.

Prof.: ¿Cómo así?

Alumna X8: Para trabajar las matemáticas.

Prof.¿Qué otra cosa se les ocurre practicar con sus niños cuando planifiquen?, tener presente, ¿qué otra cosa puede ser que se les ocurre que una *super* buena clase para los niños, que yo planifico, debiese tener, aparte de todo lo que está ahí?

Alumna X5: Incorporar otras asignaturas.

Prof.¿Qué dijiste Carolina?

Alumna X5: Incorporar otras asignaturas vinculadas con las matemáticas.

Prof.: Ya, otras asignaturas, ¿qué otra cosa?, ¿otras asignaturas como por ejemplo?

Alumnas responden en orden: Ciencias naturales, educación física, adivinanzas, música, lenguaje, gimnasia, canciones.

Prof.: ¿Qué más?, ¿qué pasó Priscila, suficiente dices tu?

Alumna X: No, que faltó abajo.

Prof.¿Qué más? Pensemos un poco ahora, yo soy educadora, me siento con mis niños ¿qué tendría que tener mi clase para ser buena, que debiese incluir?

Alumna Xa: Intercambio de ideas.

Prof. (No se entiende), no, no, interactiva, acá, intercambio de ideas.

Alumna X: Un lugar fijo donde se habla de matemáticas como un rincón.

Prof. Un rincón de las matemáticas.

Alumna X9: Recoger información de los niños para saber si sabe o no, si está trabajando.

Prof. A ver ¿cómo así? ¿que a través de un diálogo…?

Alumna X9: Recoger las experiencias previas que tengan los niños para poder comenzar a trabajar.

Prof.: Cuando son las experiencias previas ¿cómo se llama eso?

Alumna X9: El diagnóstico, una herramienta de evaluación.

Prof.: ¿Qué más Paulina, qué se te ocurre para hacer una super buena clase?

Alumna X10: (No se escucha)

Prof. Ya, ¿cómo podríamos poner eso?

Alumna X10: Educadora motivada, lo de la motivación.

Prof. Educadora motivada, ya, lo que pasa es que había una motivación por ahí (alumnas asientes), ¿quién dijo esa motivación?

Alumna Xx: Yo dije motivación.

Prof.: ¿Era motivación enfocada a quien?

Alumna Xx: Que la educadora motivara a los niños.

Prof. En ese sentido, ya, pero acá como que la educadora ella personalmente ¿cómo una actitud? (alumna X10 asiente), actitud de la educadora vamos a poner, bien ¿qué

más?
Alumna X: ¿El satisfacer las necesidades e intereses?
Prof.: Todo puede ser, a ver, ¿cómo dijiste?
Alumna X11: El satisfacer las necesidades e intereses.
Prof. Ya, ¿qué más?
Alumna X12: Yo creo…
Prof.: ¿Qué crees?
Alumna X12: Por ejemplo si los niños tienen jornada completa no se podría estar trabajando matemáticas a las cinco de la tarde porque los niños están cansados, entonces tiene que ser como en un horario adecuado, como en la mañana.
(Hablan todas, incluida la profesora y no se entiende)
Prof.: ¿Cómo le podríamos llamar?
Alumna X12: Jornada, jornada.
Prof. Horario, horario le puse.
Alumna X13: Que haya un espacio amplio.
Prof.¿Un espacio amplio, un espacio amplio, una sala amplia?
Alumna X13: No, una sala que sea amplia.
Prof.: Un espacio físico adecuado.
Alumna X: Intercambio de ideas con los niños.
Prof.: No parece que el intercambio de ideas estaba, no sé si la que lo dijo, enfocado en los niños, o con el adulto o en general.
Alumna Xa: En general:
Prof.: Ya, en general, uno más.
Alumna X4: Yo.
Prof.: Ya “Magda”, *ta’* inspirada
Alumna X4: Ya por ejemplo, no sé como se dice si, por ejemplo que no tengas sueño, que no tengas hambre, que ellos estén cómodos con la situación en la que deben estar.
Alumna X: Bienestar.
Prof.: ¿Bienestar puede ser?, el bienestar de los niños.
Ya chiquillas, ahora por favor enfóquense acá, todas acá. En esta primera, nosotras tenemos que recogemos toda la información, ya, tenemos toda esta literalmente “lluvia de ideas” que queda acá, sin embargo tenemos como una segunda fase, como una segunda etapa donde nosotros lo que vamos a hacer ahora es agrupar o categorizar las cosas que dentro de toda esta “lluvia de ideas” se pueden agrupar dentro de, digamos, un subconjunto, no sé si me entienden, hay cosas muy similares que nosotras podríamos categorizar, por ejemplo ¿a quién se le ocurre?, ¿se entiende la idea? (alumnas asienten), perfecto, ya, vean todo lo que tenemos acá escrito y

podemos hacer grandes grupos, no sé cuantos nos van a salir, donde podemos empezar a agrupar todas estas ideas en cosas que se parezcan un poquito más, como conceptualizar, Consuelo.

Alumna X14: Puede ser por ejemplo por intenciones pedagógicas.

Prof.¿Qué cosa?

Alumna X14: Por intenciones pedagógicas, ya poner el inicio, el desarrollo y el final, poner también la evaluación, la motivación.

Prof.: A ver, categoricemos, ¿me decías?

Alumna X14: Orientación pedagógica.

Prof. A ver ¿cuáles irían acá, de todas ah, por ejemplo?

Alumnas responden: inicio desarrollo final motivación, planificación.

Prof.: A ver si hay alguna que siente que motivación no, levanten la mano (no levantan la mano) o a lo mejor nos vamos a encontrar que una puede aparecer en varias categorías ¿ya?, eh, orden en su (alumna completa "estructura") ¿dónde está?, acá, eso es como acá, a eso se refiere orden en su estructura que esta clase tiene un inicio, un desarrollo y un final, ¿quién fue la que dijo orden en su estructura?

Alumna X4: Yo.

Prof.:¿Quien fue yo? Magdalena a eso te refieres que haya un inicio, un desarrollo y un final de la clase.

Alumna X4: Claro que no se mezclen, que no se mezclen los contenidos.

Prof. Ya, acá.

Alumna Xb: No eso es como caracterizar los aprendizajes lo que quiere decir la Magdalena ¿o no?, partir de una base para partir a algo más…

Alumna X4: Claro, pero que no se mezclen.

Alumna Xb: Que no se mezclen, caracterizar los conocimientos.

Alumna X4: Mezclan las cosas.

Prof.¿Dentro de la misma asignatura?

Alumna X4: Es que los niños se confunden

Prof. A ver, si entiendo, pero por ejemplo, ya, si ¿se entiende lo que ella quiere decir? (alumnas asienten), ¿sí?, ya, pero cuando tu dices, dentro de la misma asignatura, cuando dijiste que no les mezcle la suma con la clasificación.

Alumna X4: Claro, si yo les estoy enseñando la suma y la resta a los niños y va y le dice "a pero éste y yo no, no, no porque eso es restar, porque mira, pero volvamos a la suma" ahí lógico que no van a entender nada, primero la suma, después la resta, y después lo otro que se le ().

Prof. Ya, ¿están de acuerdo con que se quede ahí?, ya sigamos, a ver, espérate un poco, ¿quién dijo actitud de la educadora? ¿creen que va acá, actitud de la educadora? (Alumnas se refiere a la disposición de la educadora, pero no se escucha bien)

Prof.¿Sí, acá le ponemos rol de la educadora?, a ver dónde estaba eso de la educadora?, tenía otro nombre, a ver, paralelamente podemos trabajar otra categoría, ¿alguien vislumbra otra categoría aparte de las orientaciones? que podemos seguir completando igual, ¿alguien ve otra categoría, cuál?
Alumna X: Equipos de trabajo a nivel concreto, nivel gráfico, trabajo en grupo, oral, el intercambio de ideas.
Prof.¿Cómo se podría llamar ese tipo de trabajo, qué le podríamos poner, qué título?
Alumnas responden: Equipos de trabajo, modelos de trabajo, estilos, formas, áreas.
Prof.¿Qué le ponemos, estilos?
Alumna X: Métodos.
Prof. Bueno, métodos estilos, ¿metodología de trabajo? Ahora, la que no está convencida de esto, hagámoslo todo y puede salir de acá y después tenemos que quedarnos después con otra categoría. A ver, entre la metodología de trabajo ¿que ven ustedes que podríamos categorizar?
Alumna X: Trabajo a nivel concreto y nivel gráfico.
Alumna X: El trabajo en grupo.
Prof. A ver, trabajo gráfico, concreto, ¿trabajo escrito? (alumna: oral y escrito), trabajo oral, escrito, ¿dónde está ese?, acá ¿qué otro?, dentro de la metodología de trabajo (alumnas: grupo), ya, otro, u otro categoría.
Alumna X: Intercambio de ideas.
Prof: ¿En la metodología de trabajo?
Prof.: A ver, acá, alumnas.
Alumna X15: También están las planificaciones.
Prof.: ¿Me estás preguntando o me estás diciendo?, a ver ¿dónde?
Alumna X15: Le estoy diciendo.
Prof.: A ver ¿dónde?
Alumna X15: En las orientaciones pedagógicas.
Prof.: ¿Qué crees que lleva acá?
Alumna X15: Planificaciones previas
Alumna Xc: Profe.
Prof.: Priscila.
Alumna Xc: Incorporar otras asignaturas.
Prof.: ¿En la metodología?
Alumna Xc: Sí, las canciones.
Prof.: Bien, vamos viendo lo que nos va quedando, en dónde podría estar, si en otra categoría o si con esas dos podemos seguir poniendo cositas.
El tiempo, la conducta.
Alumna X: Eso igual lo podemos poner en la metodología.

Prof.: Ya, había dos tiempos, el tiempo que está de la estructura del horario de clases, el tiempo que tiene el horario de matemáticas y el tiempo de duración de la clase, ¿sí?, ¿esos dos tiempos van acá?
Alumna X: Y el espacio para las preguntas también.
Prof.: Espacio para las preguntas, ¿qué otra cosa?, vamos viendo lo que va quedando, ¿a alguien se le ocurre otra, otra palabra para poder categorizar distinto y tener otra categoría?
Alumna X: Bienestar
Prof: ¿Esa es otra categoría?, ¿bienestar de quién?
Alumna X: De los niños.
Prof.: Esa aparecía en otra parte me parece ¿dónde está?
Alumna X: Ahí abajo, allá.
Prof.: Acá.
Prof.: Alumna X: Espacio físico adecuado.
Prof.: Bienestar de los niños ¿acá mismo debiera estar el espacio?
Alumna X: Espacio físico adecuado.
Prof.: A ver, bienestar, espacio físico.
Alumna Xc: Donde están las necesidades e intereses de los niños, matemática mental.
Prof.¿Ambiente adecuado Maria José?, acá, el ambiente adecuado, ¿ese espacio también era o no, dónde estaban los materiales o *na'* que ver? (alumna responde que no, no se entiende el resto de la respuesta), eso, ya, alguien dijo algo acá, Priscila tu.
Alumna Xc: Matemática mental.
Prof. Matemática mental tendría que estar?
(Responden varias alumnas, no se entiende)
Alumna Xc: Tiene que estar el niño bien para poder hacer el proceso mental.
Prof. Ya, y acá, Claudia.
Alumna X: No, yo creo que iría en la metodología de trabajo porque es un método que usa la educadora para que el niño trabaje las matemáticas de manera mental
Prof.¿Qué les parece? (alumnas asienten)
Alumna X: Profe yo creo que estoy con las dos.
Prof.¡No pues, juéguesela, juéguesela!
Alumna X: Yo creo que ahí debe estar.
Alumna X: Yo creo que va en las orientaciones pedagógicas.
Prof. Espérense, no mezclen las cosas, ¿en la metodología tu crees que va la matemática mental Claudia? (alumna asiente), y tu Priscila ¿en el bienestar?, porque lo enfocaste a que el niño tiene que estar bien para poder mentalmente para poder aprender en general, ¿ya?

Alumna Xd: ¿Y no se puede poner en los dos lados?[1]

Prof.: No sé *pos'* ¿qué hacemos?

Alumna Xd: Es que en verdad matemática mental se supone que es como una forma de hacer matemáticas, como en verdad no sé si tenga que ver con un proceso de ().

Prof.: ¿Te parece que está lo tuyo incluido acá, el aprendizaje general?, ¿acá metodología, matemática mental? (alumna agrega: interactiva), ¿dónde?, matemática mental, interactiva, eso sería así, interactiva…

(Desperfecto en el audio, profesora y las alumnas continúan agrupando los términos que se relacionan)

Prof. Perfecto, entonces toda esta "lluvia de ideas" que fue nuestra primera parte, pasamos a una segunda parte de categorización y sacamos tres conceptos, la orientación pedagógica, la metodología de trabajo y el bienestar, acá está todas nuestra "lluvia de ideas", ya, a ver, atentas, en la orientación pedagógica aparece el inicio, el desarrollo, el final de una clase, la motivación, el orden y su estructura, una herramienta de evaluación, el rol de la educadora, planificaciones previas, materiales, objetivos y diagnóstico, ya. En la metodología de trabajo, trabajo gráfico y trabajo concreto, oral, trabajo en grupo, intercambio de ideas, incorporar otras asignaturas, canciones, juegos, tiempo, espacio para preguntas, matemática mental, interactiva, creatividad, lenguaje matemático, problemas a resolver, rincón de las matemáticas, metodología. El bienestar, bienestar, espacio físico, intereses de los niños y ambiente adecuado. A ver, por ejemplo, tratemos, chiquillas, tomemos la primera categoría que sería la orientación pedagógica, en esta orientación pedagógica tengo la impresión de que pueden haber algunas ideas que van dentro de otras más grandes, por lo tanto esta más grande la puede involucrar, envolver ¿se entiende? (alumnas asienten), ¿a alguien se le ocurre algo, o que se repite de alguna forma que pudiésemos seguir como achicando?

(Hablan todas a la vez, se escucha: inicio, planificación)

Prof. No han terminado, el orden, manos arriba.

Alumna: La orientación pedagógica () o sea, sería como mucho más lógico poner planificación que…

Prof.: ¿O sea le quieren cambiar el título?

(Alumnas hablan al unísono)

Prof. A ver, ¿a orientaciones pedagógicas le ponemos planificación definitivamente o no?

A ver, ¿la motivación estaría dentro del inicio de acuerdo a esta clase de matemáticas? (alumnas asienten), ya, listo, ¿qué otra cosa se les ocurre que pudiésemos achicar, o que pudiésemos sacar lo más que se, no repetir cosas?

Alumna: Planificaciones es como todo, ahí sería que no sacaran orientaciones pedagógicas sino que lo que engloba todo eso es una planificación.

Prof. Ya, ahora en todo caso, no sé esto les sugiero yo, el orden y la estructura me parece que está como muy ligado al inicio, desarrollo y final porque la clase les da, les esa estructura, entonces podría haber una cosa menos.

36 Desde este punto en adelante las alumnas no tendrán distintivo alguno puesto que para quien transcribe esta sesión la identificación de ellas significa una dificultad mayor.

Ya, entonces sería acá orientación pedagógica, una buena clase tiene que tener, y ustedes me dicen que en la planificación tenemos la estructura de la clase, la evaluación, el diagnóstico, el rol de ustedes, los materiales y los objetivos, listo. Metodología de trabajo, metodología de trabajo tenemos trabajo gráfico, concreto, oral y escrito, trabajo en grupo, intercambio de ideas, incorporar otras asignaturas, canciones, juegos, tiempo, espacio para preguntas, matemática mental, interactiva, creatividad, lenguaje matemático, problemas a resolver, rincón de las matemáticas, metodología, siento que hay algunas que literalmente están como repetidas ¿qué les parece?, ¿cuál grande agrupo más chiquititas?

Alumna: ¿El trabajo escrito es lo mismo que gráfico?

Prof: Dígame usted.

(Otras alumnas responden que sí)

Prof.: Ya, entonces acá tenemos, acá tenemos gráfico, oral, concreto.

Alumnas: Y dentro del trabajo en grupo puede estar el intercambio de ideas y la creatividad también.

Prof.: Ya, a ver, me parece ¿canciones y juegos dentro de qué podríamos ponerlo?, a ver chiquillas en este programa de matemáticas dentro de esta metodología ¿qué cosas sí tienen que estar así solitas?, miren por ejemplo más acá, (alumna: matemática mental), ya, este es un sí o sí.

Alumnas responden: Lenguaje matemático, metodología.

Prof: Problemas a resolver, porque no sé qué les parece, todo este trabajo a la larga es un trabajo también grupal, podría estar todo incorporado porque en el trabajo grupal aparece trabajo a veces oral, a veces gráfico, a veces concreto, ya, a ver, ¿las canciones y los juegos también van en el trabajo? Ya, ahora, que sea interactiva, que sea creativa podría ser también una cosita más junta.

A ver, el rincón de las matemáticas es super trascendental para como sacar la parte de nuestra metodología de trabajo (alumnas responden no), no ¿entonces no va acá?, ¿entonces dónde la ponemos?, ¿la ponemos en la categoría aparte? A ver, rescatemos de acá, de la metodología de trabajo, trabajo, ¿en qué quedamos?, trabajo grupal después dijimos matemática mental, lenguaje matemático, problemas a resolver, ¿qué otra cosa había?, interactiva con la parte creativa, ¿cómo le podríamos llamar interactiva y creativa, cómo le podríamos llamar?, a ver porque en

este interactiva también podría haber intercambio de ideas ¿o no? ¿sí o no?
Chiquillas, me parece que esta parte es bien importante, no, esta, ¿quién la dijo, incorporar otras asignaturas?, (alumna responde), ¿quién es yo, la Carola?, (asiente), porque en el incorporar otras asignaturas va la música, puede ir la parte lúdica de la educación física, ciencias naturales, ahí puede estar incorporado eso, también nos queda solito acá tiempo y ahí estaríamos.
Y en el bienestar, ¿qué tenemos?, el espacio físico, los intereses de los niños y un ambiente adecuado, ¿cómo lo podríamos?, a ver ¿el espacio físico les parece relacionado con el ambiente adecuado o no, o son dos cosas distintas? (alumna señala algo, no se entiende), ya, bien, ambiente adecuado e intereses de los niños.
Ya chiquillas, conclusión, estos son los puntos más relevantes, o sea de acuerdo a lo que nosotros hemos trabajado, una buena clase de matemáticas incluye una planificación, entendiendo que esa planificación involucra todo esto, para este programa de matemáticas involucra un inicio, un desarrollo y un final, involucra algo ordenado en su estructura, involucra que haya un objetivo, una evaluación, previo un diagnóstico, involucra también la presencia de materiales ¿sí? Una buena clase de matemáticas para nosotros también es que exista trabajo grupal, matemática mental, lenguaje matemático, problemas a resolver, incorporar otras asignaturas y hay tiempo, tanto un tiempo dentro del horario de clases adecuado como un tiempo de duración de la clase de matemáticas, ¿se entiende esa diferencia, sí? Y un bienestar, un ambiente adecuado para que el niño aprenda bien y que satisfaga los intereses de los niños ¿sí o no, sí?, perfecto, super bien.
Veamos lo que por programa NSS nos indica las conductas que una buena clase debe tene,r haber si coincide con las que nosotros tenemos, ¿les parece? (formato *power point*)
Ya chiquillas vamos viendo como lo hicimos ¿quién me preguntó eso a estas alturas? (No se escucha la pregunta ni a qué se refiere), malo está pues. Chiquillas, una buena clase incluye objetivos claros generalmente presentados y discutidos con la clase, a ver yo me alegro sobre manera que alguien me haya dicho objetivos ¿quién fue? (alumna responde), bien, sin embargo, me hubiera alegrado mucho más de que hubiese sido lo primero que se les viene a la mente cuando ustedes piensan lo que una buena clase tiene, porque cuando ustedes están planificando lo primero que tienen es un objetivo, por eso una buena clase lo primero que involucra es un objetivo, incluso yo les señalé que en este programa del NNS aunque los niños no sepan leer, en la primera parte de la clase la educadora se sienta con los niños y lo primero que hace es escribir en la pizarra el objetivo del día, el objetivo que se va a trabajar con ellos en esa hora del número, ya, por lo tanto, si bien nosotros lo tenemos dentro de la planificación ¿miren dónde vino a aparecer?, ya, pero bien

porque apareció, ya, entonces una buena clase incluye primero los objetivos claros. Oportunidad para desarrollar destrezas en agilidad de cálculo mental, acuérdense que ahora esta buena clase la estamos enfocando solamente a esta buena clase de matemáticas, por lo tanto, nosotros apareció lo que era la matemática mental y la resolución de problemas también, por lo tanto super bien, segundo oportunidad para desarrollar destrezas en actividades de cálculo mental.

Un profesor involucrado en una enseñanza directa con toda la clase, un grupo y ocasionalmente con niños en forma individual o en parejas, o sea una buena clase incluye un rol del profesor que de acuerdo a este programa de matemáticas dice que este rol del profesor tiene que ser una persona involucrada con un trabajo directo con toda la clase o un grupo, como nosotras dijimos trabajo grupal y ocasionalmente con niños en forma individual o en parejas, que también ustedes lo mencionaron, el rol de la educadora, dijeron también la motivación que debiese tener y el trabajo en grupo.

¿Qué otra cosa involucra una buena clase? estrategias de aprendizaje y actividades apropiadas con el objetivo de la lección que mantenga a todos los alumnos involucrados (lo repite), ¿nos aparece otra parte, qué creen ustedes, en qué parte?

Alumna: En la parte de la creatividad, la parte de las canciones de los juegos, de la metodología.

Prof.: ¿En cuanto a las actividades? (alumna asiente) ¿y las estrategias?

Alumna: En los tipos de trabajo.

Prof.: A ver ¿en los tipos de trabajo cómo?

Alumna: Porque trabajan de forma grupal.

Prof.: A lo mejor no sé, tengo la impresión de que las estrategias las pensaron mucho dentro de la planificación, ¿puede ser? Ahora es super interesante el trabajar con estos términos (señala la pizarra), ¿ya?, porque la verdad es que lo que ustedes siempre deben buscar trabajar con sus alumnos de acuerdo al grupo que les toca son todas aquellas estrategias que permiten trabajar bien con todos los niños, en este caso las matemáticas, hay niños que son muy hábiles para las matemáticas, estrategias para trabajar con aquellos niños que las matemáticas les cuestan, ya, o sea, esa palabra es interesante que ustedes la empiecen a manejar.

Recursos usados en forma efectiva para apoyar la comprensión de ideas matemáticas y el desarrollo de estrategias de cálculo por parte de los niños, ahí en los recursos ustedes hablaron de ¿los?, materiales. Ahora chiquillas, es muy interesante cuando se dice recursos usados en forma efectiva, que muchas veces les dije que habían lugares o habían educadoras que ustedes observan que a los niños los llenan de materiales y la verdad es que no todos los materiales seleccionados apuntan al objetivo que la educadora en esa lección quiere lograr ¿se entiende?, por lo tanto,

casi de lo bueno poco, ya, y en ese sentido el recurso debe ser super bien elegido para esa lección, para ese niño, para que ustedes quieren que trabaje, que no se les vaya por otras partes ¿sí?
Por último, un cuidadoso y preciso uso de vocabulario matemático, de lectura y relectura de frases matemáticas enfatizando símbolos y términos utilizados en forma correcta, ustedes super bien hablaron de un lenguaje matemático (repite), tan tan, ¿bien?
Chiquillas, hagamos un cierre antes que se acabe la hora ¿qué les pareció esta herramienta creativa para trabajarla?
Alumna: Ay, es mucho más entretenido.
Prof.: Ya Magdalena que llego tan locuaz, cuénteme, cierre la clase.
Alumna: Que es más entretenido trabajar así porque *estai* todo el rato aprendiendo, aparte que así nosotras podemos ver si estamos bien o si estamos mal o *pa'* donde vamos.
(Falla de audio)
Alumna: (Respuesta incompleta) pero tampoco lo encuentro malo, pero de manera personal prefiero la manera más típica.
Prof.: Ya, tradicional, ¿qué más?, ¿quién más? ¿Abigail qué opina?
Alumna: A mi no me gustó
Prof.: ¿Por qué?
Alumna: Porque me iba y me esperaba que pronto llegará a la…
Prof.: A la conclusión ¿Priscila?
Alumna: Sí.(Risas)
Prof.: Y usted que participó tanto, ¿lo habían trabajado antes chiquillas? (alumnas asienten), ¿más o menos de la misma forma?
Ya, chiquillas, la próxima clase del jueves vamos a seguir con la forma tradicional, vamos a seguir viendo el programa con las () en la materia, ¿ya?

Anexo 15

Evaluación de la Implementación No Editada

Transcripción del Proceso de Evaluación
Registros fílmicos
12/10/107

Prof. 1: Yo creo que a lo mejor, lo que uno debiera hacer, porque no lo hace, ah, pero, ahora yo me di cuenta que, algo que yo también hago, por ejemplo tu dices ¿qué necesito para esto?, ya, las bases curriculares, *okey*, dice uno y copia, pero no preguntan porqué y a lo mejor si en esa fase tiene que estar un poco, uno decepcionar más de los alumnos, porque si decimos bueno qué saben, por qué, por qué eso, bueno yo puedo decir "a necesito saber las bases curriculares, necesito saber esto", pero, un poquito más, o sea, ¿por qué, para qué?, o sea insistir (es interrumpida, no se entiende), claro, porque yo creo que sería mucho más interesante el entender, el saber qué es lo que sabes los *cabros*, porqué eso, porque a lo mejor alguien te podría, y de hecho nos pasa tanto te dicen cosas y uno dice "ya, bien y esto", y uno lo registra, ya *okey*, pero normalmente siento que uno no indaga todo lo que debiera indagar.

Prof. 4: Quizá sobre todo en esto en particular porque en el fondo como era contextualizado había saber, habría que saber bien el contexto y porqué ellos determinaban eso que estaban diciendo ahí como contexto.

Prof. 4: Esto como en realidad vi como que me tocó así pero de una cosa de forma que la distribución de los alumnos, unos como por allá lejos, y no era tan, no son tantos, a mí me pasa que las hago que se acerquen, uno por allá lejos, el otra por acá, era como que también creo que la forma de cómo está distribuido la clase con los alumnos de alguna u otra forma favorece para cierta, cierta comunicación, ciertas instancias, no sé, como desde la forma lo veo.

Prof. 1: Claro, porque a lo mejor eso tiene que ver con, cuando uno de acuerdo a la clase que quiere hacer es como debieras organizar el espacio y si tu se lo dejas a los alumnos el alumno se, ojala no hubiera pared y se pudiera sentar más atrás, entonces "córranse, que córranse" es como, o a lo mejor también esa es una cosa que se debiera intencionar, o sea no, en el minuto que uno les plantea a los alumnos a lo mejor, por ejemplo, "vamos a hacer esta cosa, esto, por lo tanto, yo necesito que ustedes, en este minuto, se ubiquen de tal, de tal manera".

Prof. 4: Y explicarles, como en realidad, son futuros profesores, sería bueno como anexarles la información el porqué pedimos que se sienten ().

Prof. 1: Porque ponte tu lo que yo hice, llegué y no estaban los alumnos () grupo, y

dispuse yo los bancos, entonces llegaron y dijeron (), “ahí se van a sentar, les digo yo, ahí” ni siquiera les dejé que () ahí, ahí, ahí, ahí, no más.

Prof. 6: La intención mía cuando los vi, que siempre de alguna forma, claro, los acerca una sala chica. Fue en forma intencionada, porque yo cuando fueron a trabajar de a pares, generalmente cuando trabajan de a pares están todos acolchonados, entonces no tienen entre ellos, no iban a tener la instancia, cierto, el espacio para poder leer, y estar tranquilos, por lo tanto cuando yo vi esto, lo dejé así, tal cual, en forma intencionada lo sabía perfectamente, como es chica, entonces yo necesitaba que se quedaran así separados, esa fue digamos la intención, ahora es cierto lo que tu dices en relación que, y creo que () cuando tu dices qué fue la parte débil, yo creo que tuvo que ver con el proceso de estar haciendo la clase y de tener que cumplir, porque sabía que después venía la lectura, te fijas, venía la lectura, venía el análisis de la lectura, yo me preguntaba ¿iremos a alcanzar a terminar? , entonces creo que en esas primeras dos actividades me faltó indagar más, el porqué, el para qué, te fijas, pero un poco preocupado por el esquema de la clase.

La verdad que hubo bastante material en el sentido que el alumno, a ver, no se aburra en la clase y esté ahí presente, o sea con lo que uno quiere hacer, sobre este análisis, en este caso ese objetivo, ese análisis contextualizado ¿me entiendes?,(exacto) a partir de ese mito, de algo que se dice, ya, por qué, porque yo quería de alguna forma con eso, que ello, que tuviera una buena participación, y yo creo que hubo, o sea en el momento ya después de la clase hubo una, yo ahí me preguntaba estaré o sea estaré yendo con éste, éste contenido directo hacia, a lo que, a lo que pretendo, lo pensé en un minuto que ().

Prof. Investigadora: Quizá porque habría que ver si después conectaron las dos cosas, es decir, el mito con esos referentes previos que tú tenías de contenidos que ahí los enunciaron solamente.

Prof. 5: Yo recuerdo que la Anita que presentó la actividad, su planificación en la clase, en la reunión anterior, puede que me equivoque como perfeccione información, (), que el análisis iba a ser del mito, considerando los referentes teóricos del marco curricular, del marco del buen desempeño, todas esas cuestiones (), bueno de eso no se está (), ahora, por eso que a mi me sorprende que ustedes digan (), porque yo tenía esa información, ahora…

Prof. Investigadora: Es que, no pero es que yo quiero dar inicio.

Prof. 5: Si pero espera un poquito, justo, si pero déjame cerrar esa observación y cierro mi conclusión, porque yo estuve presente, yo estuve presente, y tengo la impresión que una de las cosas que ella, en su momento tenía como cierto elemento de riesgos era partir, de hecho nos preguntó ella, si estos mitos permitían un análisis contextualizado a partir () y nosotros le dijimos probablemente de la

mediación, del ajuste (), por lo tanto los alumnos, abría que escuchar, si dentro de las instrucciones de este análisis de este mito aparece ese nivel explícito que lo que nosotros manejábamos, porque tengo la impresión que de repente hay una instrucción que se da para los alumnos (), incluso nos podemos devolver, si en ese momento los alumnos reciben información respecto de que como van a hacer ese trabajo porque es una cuestión contextualizada así…

Prof. 4: Desde que mirada.

Prof. 5: Desde que mirada, ahora, incluso en ese contexto de la impresión da la impresión que tu les trata de recordar cómo fueron pasados los mitos a cada uno de los grupos, puede ser que se nos haya obviado o que no lo recordamos, ahí empieza como a tener sentido, ese decir, toda la recuperación anterior tiene que ver porque eso nos sirve para el análisis que viene ahora, o sea eso era lo central desde mi percepción de la clase, por lo tanto, los riesgos que yo creí que ella podría evaluar era, si a ver, los alumnos eran capaces de hacer ese proceso analítico contextualizado, si efectivamente la recuperación de esa información en el plano inicial tenía ciertos niveles de satisfacción que a mi me permitía (habla muy rápido y con poca claridad), que quizás fue un nombrar cosas, que al nombrar cosas parece que nosotros asumimos que como las nombraron incluso se fueron ordenando y tu las fuiste estructurando de tal manera que se () Mineduc y parece casi como moto conceptuado o sea que no es accesorio y en algún determinado, no sé si los alumnos lo hayan vivenciado así.

Prof. 6: Pero y tu te acuerdas que tu me preguntaste “Ana María tu estas conciente si tus alumnos tienen internalizado”, Ricardo y yo te dije sí, pero dime.

Prof. 5: Claro, por eso, en base a eso uno podría decir entonces, si yo tenía ciertas certezas de que estaba interiorizado totalmente, pero servía este ejercicio como para recordar algunos elementos de base, ahora lo que a mi me resultaba (es interrumpido).

Prof. 4: (No se entiende) ¿marco de la buena enseñanza?

Prof. 6: (No se entiende) desempeño, es que los dos están muy ligados ().

Prof. 4: (No se entiende) proyecto educativo.

Prof. 6: Ah, el PEI es que eso lo veo en Práctica I, entonces todo eso yo siempre voy rescatando de la I de la II.

Prof. 4: Yo pensé, ya, yo pensé que iba a ser el análisis sólo desde el marco de la buena enseñanza, eso entendí yo en esa reunión.

Prof. 5: En esa reunión había dos referentes que eran los estándares de desempeño y el marco de la buena enseñanza.

Prof. 6 Y programación de aula.

Prof. 2: Pero un alumno te dijo el PEI, tu nombraste el PEI…

Prof. 6: Sí.

Prof. 2: Una alumna ahí te dijo, y ella lo tomó.

Prof. 6: Y yo no lo tenía considerado.

(Hablan todas a la vez)

Prof. 5: Lo que pasa es que ahí tiene sentido lo que dice Paulina, porque todo lo que necesito recopilar, (), sino se me aparece otra información, ahora, pareciera ser que están todos ubicados así esquemáticamente como todo lo relevante para el análisis o a lo mejor en ese momento uno detecta, como profesor, que no había considerado eso y también puede servir para algo, por ejemplo, es una cuestión como emergente, ahora, yo creo que es raro la preocupación de ella de la planificación considerando que la clase tiene que ir precisamente con eso, con la planificación, y yo creo que es sumamente atractivo y sugerente para los alumnos escuchar de su profesora lo que a ella le ocurre en su planificación de una clase que pretende analizar la planificación porque aparece () no digo contradictorio, pero "mira, estoy tan preocupado de lo que tengo planificado () vamos a hablar de planificación", lo que ahí yo creo que los alumnos debieran tener, y esta es un opinión personal, una visión bastante particular de lo que se entiende como planificación en el aula, es un esquema rígido, *a priori* , que debemos tener a ultranza o quizás dentro de mi visión lo más relevante son los objetivos que están, que se pretenden lograr con esa planificación que quizá si no se logra eventual la planificación () de calidad (), ahora eso conlleva si, y también yo creo que ella lo manifiesta, una permanente dosificación de la actividad de los alumnos, dosificación de (), y es la dualidad, por eso de repente este trabajo es sumamente cansador para nosotros.

(Hablan todos a la vez, no se entiende)

Prof. 5 () por eso que los colegas que de repente lo encuentran más fácil porque a lo mejor no tienen esas preocupaciones, solamente reservan el contenido y lo recitan.

Prof. Investigadora: Ser más conciente te obliga a repensar tus rutinas, con absoluta decisión de modificar algo, claro la rutina todavía aparece como casi estereotipada () tengo que conciliar esto, hasta que uno adquiera una nueva, algo que se enlazando, algo va logrando darle un significado propio de lo que es la rutina previa, es decir, uno no es tan sentido absoluto, uno va a modificar aquello que puede modificar reconociéndose como es uno, no es cierto, te fijas, entonces claro, yo creo (), ya nos ha pasado (), en ese proceso pasamos todas, ese proceso de re-mirar la práctica.

Incluso cuando uno se empieza a reconocer mirándose también es curioso porque uno tiene la concepción desde adentro, desde adentro así como...

Prof. 5: A mi lo sorprendente ver, fue observar la expresión corporal, incluso que hay ciertas expresiones que son contrarias al lenguaje propio, al oral, la corporalidad

tiene otro nivel, hay ciertos niveles de énfasis que de repente son sorprendentes cuando uno pide silencio, y uno dice, y uno se conforma en ese momento con ese nivel de elaboración de manera que es coincidente lo que hago con mi cuerpo y lo que estoy manifestando con mi mente, incluso en algunos momentos () estructuras bien particulares que si uno las sacara de contexto hasta serían risueñas, ya, osea, en el sentido de ver la coherencia, por ejemplo cuando, cuando tu dices, ese hábito por ejemplo de escribir con una tapa, porque nosotros sabemos que sino esa cuestión se seca escribir, (hace una seña con la mano), entonces hay un movimiento permanente así, e incluso eso hace un ejercicio así como en este movimiento y de repente el plumón () incluso es como indicador entonces tu *teni'*, una cuestión como bien especial y de repente aparecen las manos solas gesticulando, por ejemplo, " y ¿cómo podemos ocupar esto?", entonces de repente uno dice, es como sorprendente todas esas situaciones y son hasta ambiguas, ahora sorprendentemente los alumnos, cuando yo les he preguntado, están preocupados de la (¿tarea?, la mayoría de las veces, pero cuando uno lo ve así dice si les hiciera un análisis así paralinguístico y todo lo demás, como la pobreza de la expresión () la necesidad de que participen, abstraerlos, hacer un trabajo en grupo (el docente se para de la mesa), ya, por ejemplo cuando te hacen así (mueve la cabeza)
(Docentes comparten, material audiovisual se corta)

Prof. 2: () confianza yo con las alumnas, eso, igual, eh, cuando le preguntaba a las alumnas, eh, me hubiese gustado que hubiese sido menos directa y que buscara otras formas de preguntar porque así terminas siendo igualmente vertical digamos, o sea, no, no es así, la pregunta es, ¿cómo serían ese tipo de preguntas? ¿con cuál, la información que quiero?

Prof. 1 Literal.

Prof. 2: Literal, gracias.

Prof.5: Ahora, de todas maneras ahí hay algunas observaciones que hacen los que saben de esto de las, de los temas de mediación, del trabajo social, comunitario, de negociación, etc., incluso establecen que quizá a veces no estar parado es una buena información respecto de los sujetos, es decir, meterse en un () conformado de una manera y uno está metido al lado, (¿no está aparte?), () dirigirlo como director de orquesta, pero cuando el tipo está metido en un grupo es como que forma parte de y quizá eso además la obliga a interactuar más.

Prof. 1: Si bueno yo nunca me voy a olvidar cuando un profesor de estrategia, todo el mundo le decía que lo quería, que era tan simpático, entonces todo el mundo, y pasaba el tiempo, yo le dije "por dios profesor usted siempre es tan simpático", entonces yo lo quede mirando y me dijo "yo soy estratégicamente simpático", (), no, pero claro el tenía ciertas estrategias para comunicarse y para llegar y todo eso y

las manejaba.

Prof. Investigadora: Hay una cosa que quiero preguntarte () del análisis del mito.

Prof. 5: (Responde, no se escucha).

Prof. Investigadora No pero ().

(Hablan y ríen, no se entiende)

Prof. 6 Que había que hacer una lec…, que habían preguntas, que lo iban a conversar y que después lo íbamos a compartir.**Prof. Invesigadora** Ya, comparten ahí opiniones respecto a eso.**Prof. 6:** Exacto, a cada uno le iba a tocar.

Prof. Investigadora: Luego, en algún minuto ¿se establecieron criterios como para analizar o se ligó intencionadamente o era abierto?

Prof. 6: O sea los criterios que tenían que tomar en cuenta lo que era no perder de vista el referente que era el marco de la buena enseñanza y los estándares o sea iban a responder esto pero, siempre ligando esa información de ella en relación a esto, era contextualizado, era.

Prof. 4: Y el, el, tu les entregabas el mito, un poco lo que preguntaba la Carmen Gloria y ¿había un procedimiento que ellos tenían que realizar ahí?

Prof. 6: Sí, en la hoja, en la hoja estaba el mito, en la hoja estaba puesto.

Prof. 4: Y otra cosa, ¿los demás sabían el?, ah, tu lo leíste en voz alta.

Prof. 6: A cada uno le fui entregando para que supieran, sí.

Prof. 1: Sí, eso está muy bien.

(Todos hablan, no se entiende)

Prof. 4: Un poquito de cada uno.

(Video se corta)

Prof. 6: (), mira de repente pasa eso es lo que tu dices, está descontextualizado lo que dicen, pero fíjate que cuando yo las escucho, o sea, muchas alumnas que nunca, yo las tuve de Práctica II en adelante y que nunca, entonces a veces, como dicen, la planificación es flexible, ya, entonces el objetivo ese que tenía presente pasa a ser como secundario y en ese minuto el rescatar, ya, el desarrollo de expresión oral que tienen las chicas en este minuto para mi es *super* importante, dentro de mis prácticas (es interrumpida).

Prof. 6: No, es que se dio en un minuto, o sea yo me refiero, lo que tu dices tienes razón (hacia Prof. Garrido), cuando tiene que estar, pero yo creo que, no sé, profesora no puedes dejar de lado este objetivo, estos objetivos transversales, ya, y en este caso de las alumnas que tienen poca capacidad de expresión.

Prof. 2: Yo ahí en realidad creo, bueno mi opinión es que si uno conoce las características de los alumnos entonces me puedo plantear que frente a este tema parafraseen mi idea, no importa, de su opinión personal, pero les doy un tiempo para que hablan acerca de ese tema y digan lo que quieran y después entonces les

digo ahora este es tiempo y de la mirada desde el rol del profesional, porque si tu quieres privilegiar la expresión oral…

Prof. 6: No, no, no, no estoy privilegiando, en el minuto, no, no, no.

Prof. 2: Y además…

Prof. 4: Se dio.

Prof. 6: Se dio en el minuto.

Prof. 2: Pero ¿y por qué no?, y, y si lo quieres hacer digamos, o porque este grupo es conversador…

Prof6 Intencionado, intencionado.

Prof. 2: Claro, y yo creo que perfectamente puedes dejar esas instancias pero cuando venga el otro momento intencionarlo más claro, pero yo pensaba que como estabas ahí en círculo y *estabai'* como siempre cediéndole en la conversación con el otro creo que hubiese sido bueno también que los dejaras hablar y *organizarai'* de a tres y luego retomar esto para…

Prof. 4: La conclusión…

Prof. 2: Claro, para que…

Prof. 6: No, yo creo que la conclusión, como hice la conclusión, lo que me dice la Begoña, sí tiene razón, creo que faltó esa conclusión como más consistente y no a lo mejor a través de esta autoevaluación que fue un poco una autoevaluación en relación a la clase misma, ya, eh, sí.

Prof. investigadora: ¿Será que a veces uno…?

Prof. 5: Lo que pasa es que creo que en una sala de clase si bien el objetivo era desarrollar un análisis contextualizado, hay una serie de habilidades, hay una serie de objetivos que tienen que ver con ciertos procedimientos, con un plan de trabajo, con organización grupal, (), yo creo que hay que tener también () que no solamente el objetivo era el análisis contextualizado sino que hay una serie de otros objetivos que están ahí aledaños y que son, adjuntan y proyectan el trabajo pedagógico, lo que suele ocurrir es que de repente nosotros nos confundimos porque uno debiera esperar () de formación universitario () sexto semestre de educación básica a un año de titularse, eso () todavía estamos tratando de llenar, ya deberían ser, ya deberían estar, entonces () también porque la mayoría de los colegas (), ahí uno se ve, pierde el foco pero quizás porque en Básica en particular hay un nivel de limitación en algunas áreas tan evidente que () trabajar, como todos sistemáticamente no lo hacen, o sea algunos sí se preocupan, obviamente la progresión de los sujetos a nivel de calidad, de disposición , de () no es permanente, entonces los que se preocupan de eso regularmente se dan cuenta que en sus clases están preocupados de eso y () cosas que todavía faltan como desarrollo, es como las alumnas que uno valora en seminario que () ¿pero cuál es el motivo?, ahí hay una evaluación tan sensible (),

entonces yo creo que eso también tiene que ver un poco como se estructura el nivel de calidad semestral, como cierta progresión en los alumnos, es decir, el trabajo analítico en un alumno de sexto año en cierto semestre ya no debiera tener cierto nivel de calidad, el problema es como este trabajo no es progresivo no es sistemático, en sexto semestre todavía va a dar () por último () "no *po'* profe yo quiero que se arregle la expresión oral no más" o sea todo lo que es un elemento aledaño se convierte en elemento central pero tiene que ver con los niveles de formación o con los perfiles que tienen los sujetos con los cuales trabajo, ahora de ahí la idea que pareciera ser que en primero y segundo año debiera haber un ejercicio oratorio que permita al sujeto aprender a trabajar en equipo cosa que cuando llegue con este trabajo que es más contundente, que en cierto modo se relaciona ya abruptamente con la práctica avanzada o la práctica profesionales () trabajo de análisis grupal, cuando ocupo la realidad a un *cabro* de segundo de semestre que está haciendo el mismo trabajo donde estoy aprendiendo a, entonces por eso que de repente cuando ella decía esto de transversalidad, claro, yo pensaba en (), les pido un análisis y no saben escribir () entonces ahí se me desvirtuó un poco los procedimientos, entonces valoro el aporte porque hablan pero no la contundencia, no la línea de sustentación de lo que dicen que al final es el objetivo del análisis.

Prof. 4 Sabes que lo que, perdona, sabes que me pasó, a veces en clase, y ahora en personal con la Anita y lo que filmamos hoy día con Ximena y Sandra, a veces es como entrecomillas ser muy ambicioso en términos de querer abarcar muchos objetivos, de ser muy eficiente y muy estratégico y desarrollar muchas cosas en una sola sesión o en una sola asignatura, y no sé si se acuerdan cuando yo propuse la visita del experto, yo la verdad que no quise intencionadamente, no quise abarcar muchos objetivos por lo mismo, porque yo me había dado cuenta que de alguna manera yo estaba como integrando demasiadas cosas y tenía que estar controlando muy alerta a muchas cosas que finalmente no los hacía de la manera que yo quería o de la manera esperada o lo que yo pensaba que era de calidad, entonces como que dije ya, el objetivo de este va a ser esto y nada más, eh, yo entiendo a la Anita, lo que pasa cuando uno ve que un alumno empieza como a desarrollar otras habilidades y uno se da cuenta que en realidad en esta asignatura ya las desarrolló y sigue, lo entiendo, pero lo, creo ah, no es que te pase a ti, sino que creo que a veces pasa y a mi me a pasado querer abarcar muchos objetivos por ser muchos objetivos por ser muy estratégico y que me resulte todo muy bien y cuesta, cuesta poder tener el control de todo, que los alumnos participen, que la clase quede redonda, que haya un inicio, un durante, un cierre, eh, moverme adecuadamente, que el curso esté bien sentado, que todos los alumnos participen, que se haga el análisis adecuado, o sea es un todo bastante complejo, entonces yo

creo que hay que priorizar los objetivos, y, y a mi me pasaba de repente como que decía bueno, que es un poco lo que decía Ricardo, ¿qué es lo que yo quiero?, o sea que aprendan a analizar, que el ajuste claro, lograr coordinar, articular las cosas, pero yo creo que uno debe tener claro el objetivo principal de esa clase o de esa asignatura, ¿cuál es este?, y tenerlo como ahí porque, yo de repente predicaba y les decía a los alumnos cuando estaban en las prácticas "no se olviden que es lo que las está orientando", el objetivo general que plantearon, el específico, después vendrán (), eso es lo que las orienta a ustedes, revísenlo semanalmente, claro y uno de repente empieza como a perder el norte y dice "ya, mucho, mucho" y yo, esa una estrategia que a mi, voy a tratar de no abarcar tanto y quizás, y tampoco es lo adecuado (), quizás el resto viene por añadidura pero, lo que no puede venir por añadidura es el objetivo principal que yo tengo.

Prof. investigadora: Claro, porque vas generando otras instancias ().

Prof. 4: Claro, el resto puede venir por añadidura y bienvenido y si estoy conciente y alerta a que vino, mejor, pero ese objetivo principal, lo esencial, no lo puedo perder.

Prof. 5: Ahora, disculpa a mi me parece tan interesante, a propósito de esto, y que dijo la misma Anita, es que una de las características que tiene la investigación sobre todo la que está ligada con Párvulo específicamente es como generar un modelo de enseñanza universitaria para la carrera de Párvulo, haciendo una forma de enseñanza, que sea una cuestión que sea permanente en todos los sujetos que entran a Párvulo, yo creo que (), cuando uno está solo…

Prof. 4: Perdona, pero ¿eso como un sello de ello?

Prof. 5: Claro, como una manera de, que los distinga porque yo tengo la impresión de que (nuevamente es interrumpido).

Prof. 4: Un sello identi....

Prof. 5: Claro, porque cuando tu estas sola, porque una de las cosas que uno ve en (), esa cuestión de ser demasiado eficiente es porque cree que otros no lo hacen y tiene la certeza además que no lo hacen, pero cuando hay varios que están en el mismo nivel yo creo que los estándares de calidad (), el alumno se acostumbra, se adapta a una modalidad de trabajo, no es una persona la que se está preocupando de muchas cosas entonces al final debiera generarse un sistema identificatorio respecto de que en esta carrera se hacen las clases de tal forma o los profesores ejercen su docencia de esta manera, por lo tanto yo tengo que cumplir con ciertos principios como alumno.

Prof. 4: Pero para eso, claro, un sistema, pero para eso tu necesitas, a ver, una la coordinación, la otra esa mirada completa de la carrera, yo creo que eso antes que nada, la mirada así completa, qué es lo que quiero y voy bajando que es como *super* obvio en el fondo, esto se pretende, esto se quiere lograr con este profesional, a esto

voy yo, hoy en día la misión (), etc., y después vamos hacia abajo y supuestamente los formadores debieran tener ese sello, para que ese sello de alguna manera conciente no inconciente estuviera impregnado en los alumnos, ¿sí o no?

Prof. 6: Sabes que es sumamente, o sea, le encuentro razón a la Loreto () es sumamente importante tener como tu dices el objetivo central, siempre no perder el norte, cierto, de alguna forma nosotros estamos analizando las prácticas docentes, cierto, cómo hacemos las clases, nosotros somos el referente de nuestros alumnos, ya, somos el referente, somos un modelo, tu estás moderando, estás haciendo una clase y ellos más menos están recibiendo esto cierto y dicen “bueno a lo mejor yo podría ser así a futuro” y me estaba acordando de una situación en la que le dije a un alumno que el perdía el objetivo en ese minuto, fui a observar una clase en el cual la chica se dedicó a revisar guías y no se dio cuenta que habían niños que había un niño que el otro estaba ahorcando a otro, ya, entonces el, las cosas, o sea, tuve que intervenir yo como supervisora, ahí la chica se quedó tranquila entonces me dijo “yo termino con mi objetivo, con mi clase y yo le dije ¡tu planificación y tu objetivo que tiene esta clase se va a la chuña, a la punta del cerro!, porque salió esta cosa emergente que tu tienes que verla ahora”, así que yo creo que cuando no pasa, cuando no hay elementos emergentes que están presentes en una situación tu puedes llevar en tu práctica desde el principio, el inicio, el desarrollo y el final, pero yo creo que cuando hay elementos emergentes y si tu estás en la misma () están mirando, creo que a veces hay que (), creo que en ese minuto en la práctica nuestra tiene que ().

Prof. 1: Si o sea, siempre, bueno uno aprende y uno dice que tu planificación eh, sí, realmente, o sea, por supuesto, que a lo mejor te pueden pasar mil ochocientas cosas y te desenfocaste, te desenfocaste no más, o sea eso es…

Prof.4: No, yo creo que también, eso es como aparte, en el fondo quizá me expresé mal, la idea mía es no contemplar tanto ni estar tan alerta tanto porque a veces tanto objetivo (es interrumpida, no se entiende), el moverme la distribución, el mapa conceptual, la cos…, que eso no me haga ver, o sea es como lo clásico, ¿cómo es?, bosque que no te deja ver los árboles, pasa eso, yo lo digo porque a mi me pasa ().

Prof. 2: No, no, era con esto, yo también creo en el criterio de flexibilidad ante situaciones, pero más bien yo creo siempre vamos a tener en el aula situaciones emergentes, por lo tanto yo creo que sería mejor buscar estas formas de conectar el hecho que esté sucediendo, ver cómo podemos, si Juanito se está agarrando con el otro, bueno tomemos a Juanito y digámosle cómo nos puede apoyar en esta tarea que estamos haciendo o buscar un mecanismo para relacionar o a veces también hay que atender estas necesidades y después volver…

(Hablan todas al unísono, alzan la voz de modo que no se entiende)

Prof. 6: Acuérdate que yo lo estoy viendo de el punto de vista de mi contexto, de mi, de mi práctica, o sea las pedagogías () concepto.

Prof. 1 Anita mira, está todo claro, estamos todas claras, lo que tu planteas en el fondo, de que hay cosas que atender (es interrumpida, difícil entender lo que dice), lo que decía la Loreto tiene toda la razón del mundo de que a veces tu te has planteado ocho objetivos por decirte algo y no puedes atenderlos a todos, entonces a que priorizar () si no era tu objetivo que el otro hablara, hablara, si no habló, no habló, no lo hagas hablar y dedícate a lo que tenías, no si sí también tiene razón porque a mi me paso, yo tenía quinientas cosas y también me perdí en el bosque.

Prof. 5: Ahora yo creo que ahí la estructura de la clase tiene mayor sentido que lo que tenía hasta ahora porque se supone que en el cierre de las clases uno tiene que hacer un proceso de revisión de eso, de lo que ocurrió en la clase, recordando las experiencias centrales a partir de las cuales se construyen las clases y a partir de eso qué derivo como conclusión y la situación emergente también habría que hacer un análisis () se emergieron y se vivieron en esa realidad, lo que pasa es que en algunos momentos yo entiendo el cierre como un proceso, a ver, de éxito, ya, yo () porque estoy haciendo el cierre, estoy haciendo el cierre desde qué punto de vista, de los objetivos, de lo que realmente ocurrió, eres fiel a lo que eran los objetivos () de esta estructura respecto de esto () como lo accesorio y lo irrelevante del proceso, lo central tenía que ver con la planificación (alguien tose, no se entiende) objetivos, hay otras cosas que surgieron que tienen otro valor, y hay que hacer un cierre, pero a veces a uno ni siquiera le alcaza *pa'* hacer un cierre que es lo esencial, se conforma con que los *cabros* hayan hablado y eso () el análisis contextualizado, el discurso, el lenguaje para entender que hizo un análisis contextualizado dominando la teoría, para a veces a uno no le alcanza *pa'* hacer eso.

Prof. 1: Y otra cosita que () que bien que hemos hablado que del inicio, del desarrollo, del cierre, yo creo que una de las cosas que, que tenemos, personalmente siento que he analizado, ya tengo que cerrar y que uno parte, uno parte y a lo mejor de repente también si estamos pidiendo en la planificación de clase a nuestros alumnos que tengan, cierto, sus distintos momentos, a lo mejor nosotros debiéramos hacer más explícito también, ya, "esto es, cierto, esta cosa", porque de repente uno como que solamente les contextualiza, "vamos, hoy día vamos a trabajar con dos objetivos, vamos a hacer esto y es…,", y partiste no más, entonces a lo mejor yo creo que también podríamos hacerlo como bien intencionadamente y decir ya, "esto, cierto, es esto, y esto, esto otro y ahora viene el cierre" cosa que el alumno vea también, y que repare, porque a veces no, o sea, suelen no reparar por sí solos al igual que lo hace uno, y uno porque está viendo las cosas puedes reparar, pero también uno va haciendo las cosas, las vas haciendo, entonces de repente a lo mejor lo que falta, lo

que me faltaría también, dentro de todo lo que me falta, siempre puedes hacer más () entonces tu dices “ah () y vamos a recoger las experiencias, pero como que nunca se manifiestan, nunca se verbalizan, ya, este orden en el fondo que tiene la clase y a lo mejor eso también hace que uno le falte tiempo, porque le falta, le falta, *pa’* todo, *pa’* todo, entonces a lo mejor como parto, parto y sé que tengo que terminar por qué, porque me van a tocar el timbre y se van a ir, se van a ir las alumnas.

Prof. 4 Yo creo que por eso () porque somos poco estratégicos porque en el fondo queremos, pienso, no digo queremos, yo, a mi me pasa, querer abarcar demasiado y a veces tenía cuatro módulos y yo decía ¿cómo no me alcanza?, te fijas, por que mal estructurado quizás y no lo delimitaba.

Prof. investigadora: () también el tema de que () porque también uno a veces tiende a pensar () hago un desarrollo, hago un cierre, no () (es interrumpida).

Prof. 1: Depende de la clase que sea.

Prof. investigadora: () me puedo plantear () una situación problemática y en el transcurso voy a ir tratando que mi clase (), va aprendiendo voy tratando, a veces los cierres no son cierres, la palabra cierre no es precisamente adecuada, ya, tiene que ver, puede tener que ver con un proceso de síntesis, pero también puede tener que ver con un proceso de apertura, te fijas, entonces hay una serie de cosas, por eso quizá uno mantiene una lógica de trabajo y no un modelo…

Prof. 1: ¿Será ese nombre, una lógica de trabajo?

Prof. investigadora: No lo sé.

Prof. 1: Porque en el fondo es como, porque algo, algo hay. Porque igual e s un orden.

Prof. investigadora: No necesariamente.

Prof. 1: Sí.

Prof. investigadora: Tú le das el orden, siempre hay un orden, tú se lo das.

Prof. 1 Pero igual tienes que organizarte el material.

Prof. investigadora: Obviamente hay que organizarse, obviamente.

Prof. 5: Lo que pasa que ahí…

(Todos hablan al unísono, alzan la voz, no se entiende)

Prof. investigadora () en términos de lo que ha sucedido () ah, va a leer, todos dicen que () todo mi proceso.

Prof. 1 ¿Para qué, para leer?

Prof. 5: Lo que pasa es que yo creo que habría que discutir la diferencia entre una lógica y una filosofía de, la filosofía es la que (), lógica de cómo yo enseño, la lógica tiene que ver con sentido, consecuencia, coherencia, con cohesión de los procesos, entonces (), la filosofía de formación que tiene que ver con el desarrollo

del pensamiento por ejemplo, el generar conciencia en los sujetos, y eso de repente te da una lógica que a veces es *super* sistemática porque si no () es ilógico.

Prof. 4 Pero para el que está formando también tiene que ser una filosofía, en el fondo tu *hacis* carne lo que, en lo que crees y cómo lo crees, si lo vives de alguna manera conciente lo vas a tener que traspasar, pero conciente, planificadamente, estructuradamente, no hay lo hago cada vez (¿que me pongo este traje y soy hiper ()?

Prof. investigadora Todo proceso me lleva a un conducto () personal.

Prof. 5: Ya, ¿quién viene *Angelina* Aceituno o *Julia* Contreras?

Prof. 1: ¡Ya *cachipún*!

Prof. 2: ¡Las dos!

Prof. 1: Ya, las dos.

Prof. 1: La Sandra.

(Hablan todos a la vez, no se entiende. Alguien dice “la Paulina)

Prof. 1: Ya, yo. Lo que yo tenía eran muchas cosas, ya, yo preparé, mi idea, digamos, era trabajar, eh, mostrándoles un video a las alumnas, video que mostraba como se, eh, a una alumna de la carrera que está haciendo su práctica profesional que estaba haciendo una lectura en voz alta para los niños, entonces nosotros habíamos trabajado, yo les había leído y les había dado los elementos, o sea todos, ya, y la idea es que ahora estábamos poniendo una variable nueva que eran los niños, ya, porque leerles a ellas así, ahora veían las preguntas, podían ver todo eso, ya, ese era digamos mi, esto (no se entiende) un taller, ponía mis objetivos, mis cositas, todos listos, ya, precioso, entonces voy donde Ricardo y le digo “mira, tengo esto que se yo que, pero sabes qué, siento que los objetivos que yo tengo acá son los objetivos de mi taller pero yo voy a hacer una clase, entonces, digo, no sé, ¿serán los mismos?, entonces me dice pero ¿cuál es el objetivo de la clase?, bueno esto y cómo con el taller, bueno esto, *tai* bien, Ricardo, eh, bue…, ya”, al final decidí, digamos que iba a trabajar el taller, re loco, el taller digamos como metodología de clase, ya, pero que a su vez iba a ser la diferenciación de que (hace señas con la manos para explicar) y así la cosa, ya, partí, hice mi éste, () había puesto los banquitos, que se yo cosa, ya la tele, recoger, porque era analizar, ellas tenían que analizar ese taller, entonces Ricardo me decía “¿vas a enseñar a analizar?, sí, o sea, voy a ver, que , que...”

Prof. 4: ¿Qué curso es?

Prof.1 Es cuarto, cuarto semestre, ya, entonces saqué algunas cuestiones a ver que sabían de analizar (), les hice como una presentación, partió el video y de repente ¡wah! se cortó, quedó azul, me desestructuré, me dio ataqué, me desmayé, porque ya había hablado, había escrito, había dejado todo así como lindo, ya todo bien y

todas así para verlo ¡oh!, ya, anda a buscar al caballero de (), demórate caballero, mientras tanto yo le digo a una alumna “muévelo, a ver si está pegado” entonces ya lo corrió, lo corrió hasta el final, no sé que pasó, entonces después llegó el caballero, lo arregló pero el video no andaba, después hubo que ubicar porque lo había corrido y estaba distinto para que partiera en donde tenía que partir, entonces después aparecía otra y ahí, ya, ya todas esperaba, eh, que la, entonces ya, cuando estuve lista, era como ya, todo lo que dije antes ahora, o sea, era raro, fue raro, por supuesto que me faltó todo el tiempo del mundo, todo, de repente voy donde la Begoña y le digo “Begoña ¿y qué voy a, y qué enredo tengo aquí, que cierre?, entonces le digo a ver voy a ver, y que hice un chamullo ahí como que vamos a dejar puesto sobre la mesa porque vamos a seguir mañana *po’* si no alcancé nunca *po’* si perdimos como media hora, eso fue.

Prof 4: () como cinco objetivos dentro de la clase y creo que fueron además explicitados, cierto, como al inicio de la clase tu les dices lo que van a hacer, un análisis era, contrastar…

Prof. 1: Trabajo en equipo, esos eran los objetivos del taller, lo otro que tenía que ver con el taller mismo, con la clase misma.

Prof. 4: () la práctica también, pero ¿el taller como estrategia?

Prof. 1: Como estrategia metodológica.

Prof. 6: ¿Ese era tu objetivo?

Prof. 1: Lo que pasa es que ese me salió después porque lo que yo quería hacer era que ellas trabajaran haciendo un análisis del video, pero yo sentía que esos eran como los objetivos del taller, y esta clase, ¿qué quiero con esta clase?, ¿cómo voy a querer lo mismo?, entonces ahí Ricardo me dice, “ya, pero véalo como una estrategia”.

Prof. 4: Pero ¿qué querías tu que aprendieran en esa clase?

Prof. 1: Que ellas hicieran el análisis del, del video, ya, y que para hacer ese análisis utilizaran, digamos la contrastación de los que ellas tenían con lo que estaba en el video, eso.

Prof. 4 Y ¿ellas sabían analizar?

Prof. 1: Es que eso es lo que yo digo que no, entonces por eso me compliqué y Ricardo me decía “¿les vas a enseñar?, obvio, sí, ya, bueno”, revisemos qué es lo que tienen, qué es lo que saben, que fue toda, digamos, la primera parte.

Prof. 4 Porque el grado no era menor, o sea, pensando en el contexto que eran alumnas de segundo año que no se sabía si sabían analizar, tu querías que contrastaran y tenían que mirar el video ¿no es cierto?, no era menor.

Prof. 1: No *po’*, si era tremendo. Ahora, yo no, yo no, no estaba segura, no estoy segura que sepan analizar, pero manejan algunos elementos.

Prof. 4: Y ¿qué pasaba si no, si te hubieses dado cuenta que en realidad esos elementos que manejaban eran pobres?

Prof. 1: A que iban a mirar el video y que iban a hacer una descripción en que esto lo vimos que esto no lo vimos que na, na, na, na, eso, pero acá iba haber un análisis más profundo más.

Prof. 2: Y tu ¿podrías haber partido al revés?, por ejemplo con el video, y ahí saber, por que claro, bueno pero es que la Paulina tiene ese conocimiento de las alumnas de que iban a entregar esta descripción, pero igual pudo haberlo hecho al revés y ahí recoger la información (es interrumpida)

Prof. 4: Y haberlo hecho, haberlo hecho entre todas, osea tu participe del análisis, haber hecho en el fondo, de mediador en el análisis, en el aprendizaje del análisis y en relación al tema, moderando también, modelando también, siendo modelo de, como lo haces tu, para analizar eso, pienso. Pero, de verdad, de verdad, siendo bien honesta sabes lo que me estorbo, osea, es como, tanto objetivo, creo que, o quizás estoy muy fijada en eso ahora yo, porque me pasaba que era mucho…

Prof. 1: No, a ver Loreto si estoy *super* clara y yo les dije, o sea, tenía tantas cuestiones que me perdí en el montón de cosas, o sea, si yo hubiera ido con mi taller, ya *okey*, pero creo que fue además un exceso de meterme con el taller como estrategia además y pedirles a ellas (), porque además yo trabajé, al día siguiente trabajé cuales eran las cosas cuando trabajaban un taller, cuales eran, qué es lo que hacían, cómo lo resolvían, ya, qué pasos seguían, ya, para que se dieran, porque la mayoría de las veces taller, taller, taller pero ellas tampoco no tenían, un taller más no más.

Prof. 4: Claro, en el fondo hacer conciente los procedimientos que se utilizan para el taller pero, al mismo tiempo tenías que hacer conciente los procedimientos para hacer un análisis de cómo se organizaba el taller.

Prof. 1: Y aplicarlos a (suena un celular, no se entiende).

Prof. 4 Eran como varios aprendizajes, eran como varios aprendizajes, era un “combo”.

Prof. 1: Oye, no si, lo que pasa, o sea, a ver, no es que yo no esté contenta, pero me di cuenta, por ejemplo eso que dicen de los objetivos, tenía tantas cosas, tantas cosas que preocuparme que dar cuenta, que, siento que de repente como que me, creo que atendí a todo, pero no, a lo mejor si hubiera buscado menos, si hubiera sido menos ambiciosa lo logrado mejor, yo sé que estuvo bien porque al otro día siguió e incluso les dije a las chiquillas “saben qué, *pa’* yo poder preocuparme de todo esto, les digo, a ver Lorena tu vas a conducir, digamos la puesta en común y una alumna empezó a escribir y yo *pa’* poder mirar y tener así como la claridad, revisé taller, revisé el video, revisé el análisis, revisamos todos, y después les digo

ya, las niñas de Psicopedagogía necesitan corregir entonces ustedes me lo van a dar a mi porque yo se los voy a pasar para que ellas vean que aquí que allá, cierto, ya, todo bien, pero me traumó que se me muriera el video.

Prof. 4: ¿Lo hiciste durante ese periodo?

Prof. . investigadora: Quiero comentarte una cosa, a pesar de que () varios objetivos tengo la sensación no se si el desarrollo total () pero me parece que sí () uno (), porque además tiene que ver con tu estilo y eso es una cuestión que no sé si lo tienes tan conciente como esa cosa de cómo involucrar muchas cosas forma parte de tu manera de agarrar una serie de elementos que quede bien cohesionado, creo que es parte de tu estilo, pero sin embargo, a pesar de eso, creo que son objetivos que son necesarios quizás de tenerlos, de comunicarlos, pero no de trabajarlos, creo que lo que trabajas esencialmente son dos cosas, es decir, la guía del análisis, y el taller, y eso ya es mucho, yo creo que ahí, ahí hay una percepción, a mi juicio (), quizá errada, quizá exceso, a pesar de que ya hiciste dos sesiones () en relación al análisis y en relación a tener conciencia del procedimiento utilizado, ya, (), del taller, creo que, que aquí hay un elemento que también sucede harto que tiene que ver con la mediación y el desgaste que a veces hay en uno respecto de la mediación, creo que de repente, cuando, si tu () el desarrollo general, intentar constantemente rescatar la idea del alumno, desligar mi función y darle un sentido a esa idea, ya, en función del objetivo que quiero lograr, de la comprensión de lo que es un análisis, de la comprensión de un objetivo, sería como un proceso *super* interesante, pero desde el punto de vista del profesor es muy desgastante porque significa estar muy atento a todo, incorporar todos los elementos, darle un sentido de secuencia, que no sea solamente recoger sino, “sí, esto, por aquí, por acá, esto”, un poco lo que te decía la Begoña, es decir conectar, entonces quizá ahí hay que combinar, entonces parece que tenga que ver con esta mediación intensa, porque es sumamente intensa, más por el tipo de alumnos que a veces tenemos en el aula, combinarlo con un trabajo absolutamente de ellos, ya, donde la mediación (), porque sino el sentido protagónico de uno es grande, porque, y la idea es que ellas intenten reflexionar y periodos donde seguramente habrá que () mediáticas pero eso tiene efecto, pero también produce un desgaste enorme y no necesariamente eso lo aplica, sino que está supeditado siempre al profesor, que el profesor me impulsé a generar ideas, me saca la idea, me da valor a la idea, entonces () yo puede también hacer eso, un poco como una (problemas de audio)

Prof. 5: (Problemas de audio persisten) que es lo que yo finalmente describo y cómo conceptualizó lo que describo y cómo me doy cuenta que eso que le doy el rango de simpático de agradable ha sido el producto de un análisis porque mirado así cuando uno ve por ejemplo cuando hablaba con los niveles de Primer Año

Básico, pero cómo hay un análisis, bueno también ese análisis, lo que pasa es que hay ciertos procesos que son, que están concatenados, es decir, así es que después cuando uno ya llega a un proceso universitario, superior, parece que el análisis no consideraría descripción, no, es decir, no y acerca de un proceso y de repente cuando uno dice "yo les pedí análisis y los alumnos lo único que me hicieron fue describir cierta situación" entonces uno dice cuando ya uno empieza a analizar parece que ya automáticamente hace todo un proceso descriptivo de la situación que quiere analizar, se le reconfigura, tengo la impresión, nuestro sistema interno, el video lo toma, se convierte con su concepción de video, su noción de educadora y ahí yo creo que hace un proceso, lo que pasa es que de repente uno dice, no solamente describe, habría que pensar que los alumnos tomen conciencia que se hace sobre los procedimientos que yo utilizo para analizar, y quiero, y en un momento determinado, no, no, pero eso es metadescripción, yo creo que habría que ver…

Prof. 5: Claro, porque eso también en un momento determinado y en ese aspecto habría que ver, en esa descripción que hiciste y ahí habría que descubrir, necesariamente están haciendo el análisis, lo que pasa es que ese procedimiento que hicieron para describir, como procedimiento experimental, después lo van a ocupar propiamente en el análisis específico que yo quiero hacer pero, en esta clase en particular cuando me hablaba de análisis taller yo veía que ella quería enseñar a analizar y que el procedimiento que iba a utilizar en clases para hacerlo era hacer, iba a ser el taller, es decir, que ello como mecanismo, como estrategia que permita analizar un proceso iba a ejecutar una didáctica, una técnica metodológica, no sé que nombre le dan al taller particularmente, porque además tenía otra presunción, que se hacen muchos talleres, pero que el alumno no entiende lo que hay que hacer en el taller, entonces ella también quería que vivenciaran qué significa un taller, qué significan los objetivos del taller, qué significan la solución de problemas del taller y eso tiene que ver con una serie de procesos que son…

Prof. . investigadora () analizar esa estrategia que era el taller, parece ser que el análisis…

Prof. 5 Pero por eso ustedes no oyeron lo que yo dije, o ().

Prof. . investigadora: Me parece que hay dos objetivos, no uno, no el taller como en sí mismo, sino (es interrumpida) ¿ah?

Prof. 2: O sea, ¿la estrategia que ella presento fue el análisis?

Prof. . investigadora: si me permiten una observación , tu le vas dando un sentido al análisis y que no necesariamente lo que te dicen tiene que ver exactamente con lo que recoges, yo entiendo que lo haces básicamente por el hecho de generar o recoger ideas, pero quizá ahí era necesario detenerse en lo que te dicen, e integrarlo

“a ver, veamos, veamos si nos resulta lo que me dicen, analicemos un segundo, cualquier objeto, de manera que se vayan dando cuenta, tal vez, de algún modo si están los elementos que te dicen, si es que están más alejados, menos alejados, que vayan tomando conciencia de eso, te fijas, pero ellos, porque si no, todo el proceso lo derivas en ti, eso.

Ya, las chicas lindas, no la chica linda no vamos a alcanzar hoy día, lo vamos a dejar para…

Prof. 1: Sabes que, hay otra parte que me gustaría ver, no sé si ahora, pero cuando yo detenía el video no sé si eso lo hacía (hablan todas, es difícil escuchar lo que dice), sí, no sé si eso estaba, incluso cuando le dije a la Begoña, “Begoña y ¿qué hago ()?, ya voy a intentar hacer algo *pa’* intentar dejar las cosas no sé tan”, y lo que le dije fílmate los grupos para ver si, cómo están. Se finaliza la sesión por horario y quedan en organizar otra sesión para ver los videos que faltan.

Anexo 16 Focus Group
Transcripción Focus Group. Transcripción

Prof. investigadora: El tema central es que respecto de la conversación de ustedes, de está hipotética implementación de la práctica pedagógica sustentada en ciertos referentes constructivistas, centralicen los comentarios, los aportes, en primer lugar los resultados obtenidos, las dificultades que hubieran encontrado en la implementación de este trabajo, los sistemas de registro que implementaron, y obviamente la percepción respecto de que si eso se ha transformado en un aporte respecto de vuestra dinámica docente, porque fue un período sin presencia de mediador o de guía, fue un período donde quedó un *lapsus* de tiempo donde podrían espontáneamente implementar…

Prof. 3: Mira a mi me pasaron como hartas cosas, a ver, yo diría que si bien recibí todo lo que ustedes como guías nos entregaron, entiendo que salían como muchas ideas de estas conversaciones de trabajo en grupo, y yo si bien siento no haber implementado concretamente o al pie de la letra algo que hayamos visto acá, sí creo haber modificado harto mis clases en cosas que yo no hacía y que salían de acá, por ejemplo, yo no siempre tenía como regla dar el objetivo de la clase a los alumnos, cosas tan para mi como que no eran … un poco, y también yo no daba y no lo hacía, un cierre a la clase, como que siempre me faltaba el tiempo, el tiempo, como que decía ah no lo hice, no importa, la clase por último estuvo buena, decía esas cosas, esos como dos focos fueron para mi como importantes en cuestionarme ya, cómo voy a empezar mis clases, cómo mis objetivos, qué voy a hacer para cerrar la clase, y empezar a tratar de que no tenía que hacerlo solamente yo, cómo lo tenían que hacer también los alumnos, eso me costó un poco, o sea me cuesta todavía, ahora, eh, salió acá la idea, que a mi me ha funcionado muy bien en realidad, yo creo que es bien insignificante, que te lo mandé por mail, la presentación de los programas a los alumnos, yo si bien no les entrego a principio de semestre la presentación del programa digamos formal, se los hice en presentación en data, y alguien dijo, me acuerdo, no sé, fue la Paulina, que es bueno de repente cuando tu les dices, *mira sabes qué, acá está el programa, acá estamos*, *en esta parte estamos, para acá vamos, esto es distinto*, no saquen la hojita y empiecen a verla, eso es como que estaba más enfocado, eso me ha servido mucho, tener una claridad con los programas, *aquí estamos, esto es distinto, para allá vamos, esto nos falta*, eso como que también nació de acá y me ha servido harto, ahora, eh, yo tengo *super* pendiente, e incluso tengo como pensado… mi calendarización, porque me ha costado mucho el trabajo en grupo, ya, que es algo que me interesa, porque siento que me cuesta, porque siento que no me dedique mucho, entonces cuando

las hago trabajar y distribuyo, *profe pero estamos enganchadas*, y yo no sé como ayudar, pero me meto, y doy como la idea, la respuesta, después las escucho, de la implementación, lo que yo dije es lo que aparece ahí, te fijas o no, entonces como que eso necesito como saber trabajarlo mejor, eh, pero yo te diría que cosas como puntuales que de acá salieron me han servido mucho como para cambiar la forma de hacer un poco las clases, ya, y también en la clase que yo hice, que se me filmó y todo, traté de poner las cosas, ahora me hubiera encantado tener como más tiempo, yo siento que personalmente a mi, que el año pasado como estaba con el embarazo como que terminé todo antes y no tenía como más tiempo pa' pensar cómo voy a hacer esto, como que hice lo mejor, lo más que pude en el fondo, pero esas pequeñas cosas como que me han ayudado bastante, mmm, eso.

Prof. 2: Fíjate que yo, que te escuchaba recién, dije ¡oh me siento igual que las alumnas!, pero es que a mi también me cambió, si, yo creo que hay dos cosas en los resultados, mi práctica, porque organizo mejor, ahora doy siempre los objetivos, en el desarrollo a veces monitoreo otras veces no, eh, y no siento que debiese depender de cómo esté dada la clase, si monitoreo o no, pero no es ese el criterio que a veces uso, eh, pero si es de taller, o paro y hago una pregunta, cómo van, si vamos entendiendo, y el cierre, el cierre ya como que a veces siento que están esperando ya que cierre, ah, ya se hizo, se hizo un hábito, tanto en las clases prácticas como en las teóricas y algo que apliqué fue el organizador de avanzada, así como presento en lenguaje, y con unos alumnos no de acá ya, pero que lo apliqué, y que son además tremendamente dispersos y entonces este organizador de avanzada me ayudó muchísimo, porque cada vez que, bueno inicié el curso con este y vimos todos los contenidos durante el semestre, entonces, esta asignatura era bien teórica y tenía tres unidades muy marcadas, entonces al final, además como era por módulos, tu *teníai* que evaluar cada módulo, entonces cuando llegamos al final de cada módulo retomábamos el organizador, a diferencia de lo que me pasó con las alumnas de acá, que los alumnos valoraron, no son muchos, pero seguramente como son más dispersos y estas alumnas que me tocaron en Desarrollo del lenguaje eran bien organizadas, generalmente gran parte del grupo eran muy organizadas y que te perseguían con la calendarización, si tu les podías dar más libros porque ya los querían ver y qué sé yo pero, estos otros alumnos me dijeron *me ayudó mucho esto que usted hizo en la pizarra,* o sea se referían al organizador y entonces sacaron todos los elementos para la evaluación y cómo y qué es lo que tenía mayor prioridad, qué es lo que se podía, cómo se relacionaba un concepto con otro, ese me gustó mucho, se acomodó mucho también con mi forma de hacer mis clases y lo otro que me acomoda mucho es el trabajo grupal, el trabajo grupal pero, lo que no manejo bien es el registro, es el registro y qué hacer

con esos registros, así como, o sea para poder aprovecharlo y qué seguimiento hacer de ese registro, eh, y una de las cosas que … en el aprendizaje y es que requiero mayor trabajo, de ver, de juntarnos con una mayor periodicidad y yo creo que eso, aparte del tiempo a pesar de que no estuve embarazada como la …(risas), eh, carezco del tiempo digamos para eso, pero sí, sí, me hubiese gustado que, que, a lo mejor hubiésemos podido, poder ir mostrándote, a pesar de que estabas, yo sé que estabas acá, pero es la, la…

Prof. 6: La constancia de…

Prof. 2: De sistematizar más el trabajo, pero, para mi, yo creo que es mi estilo, no estudio a distancia, es raro que aprenda las cosas a distancia, yo soy práctica digamos, no es tan raro, sí, soy bien práctica.

Prof. 6: Prof.2, mencionaste dos tipos de alumnos, unos que eran dispersos y los de aquí de la Universidad que eran más organizados, en relación a ese organizador avanzado, ¿tu veías que aquí a los alumnos de la Andrés Bello facilitaba más el aprendizaje, tú te debas cuenta de eso?

Prof. 2 No, no, quizás porque, a lo mejor no…

Prof. 6: ¿Lograban incorporar más los elementos nuevos a los que tenían?

Prof. 2: Algunas, algunas, poco, poco, pero sí ponte tu, podían establecer, ¿qué es lo que me gustó de ellas?, que cuando terminamos podían ver un todo, yo creo que eso, eso sí que lo vieron, en cambio los otros yo creo que también lo vieron, era un monitoreo constante y una repetición de repente bien conductista, fíjate, porque era mucha repetición de saber de que este, este si hablábamos algún planteamiento teórico de la psicología pertenecía a ese fundamento y cómo se relacionaba con el de la biología y cómo…, entonces no era una repetición y una repetición, pero las alumnas de acá lograban establecer bastantes relaciones que las cosas no

estaban fragmentadas, no estaban aisladas, y que llegaban a un todo, sí, en ese sentido sí, yo creo que ese fue uno de los logros que tuve con esto, que no vieron la asignatura ni los contenidos como algo que no estuviera relacionado con el todo, eso diría que fue positivo.

Prof. 6: O sea, siguiendo lo que tu dices, que yo, más menos lo mismo, presenté el organizador avanzado pero a nivel macro por las características de mi práctica ya, un poco como que diera la contextualización al alumno, ya, qué lo que es un rumaco, qué es lo que está en Educación básica, qué es lo que está después, cómo se maneja esto, porque resulta que a ellos le interesa sólo la carrera, y quieren estar así como cerrados, ya, y están mirando lo que hacen pero no saben qué es lo que está pasando allá, qué es lo que pasa después, en ese sentido me sirvió muchísimo, eso sí, lo hice ahora este semestre, me sirvió muchísimo porque ya están contextualizados en lo que a ellos no les interesa y que tengan claro, clara la película, hacía dónde van, y si es eso lo que quieren, en el sentido me refiero como a la parte profesional y vocacional también.

Prof. 2: (Se dirige a Prof. 6) Y tu cuando hiciste esto de la práctica, por qué lo hiciste ahora este semestre ¿no?

Prof. 6: Este semestre…

Prof. 2: Y cuando viste algunos contenidos de la práctica, ¿se te repetían algunas cosas cuando ibas en otra etapa del…?

Prof. 6: Es que yo les contextualicé en el sentido de lo que es la educación pre-básica, ya, que es lo que traen los niños de la educación pre-básica, la educación básica y la educación media, ya, que no se situaran solamente en la educación básica, entonces lo hice con este organizador avanzado, ya, que lo mostré en un *power point* entonces ellos tuvieron la imagen de todo, ya, y eso me sirvió después para trabajar por supuesto con la educación básica, tomé la educación parvularia, las habilidades que tienen desarrolladas los niños ya, y para qué nos servirían a nosotros y para qué estamos trabajando nosotros, si nos están pidiendo aquí en la Universidad, nos están pidiendo competencia, qué tenemos que trabajar aquí, cómo nos aporta la educación, ¿te fijas?, en ese sentido trabajé yo el organizador avanzado.

Prof. investigadora: Y eso lo hiciste ahora ¿y el semestre anterior?

Prof. 6 Ya, el semestre anterior, yo te pasé a ti una pauta, que fue, no se si tu te acuerdas que fue, trabajé el DNI que sirvió para enriquecer mi quehacer pedagógico, porque a través del … positivo y negativo interesante, y también, porque enriquecedor, porque me di cuenta cierto qué estaba pasando con mis alumnos, ya, si de alguna forma era interesante o era negativo, y fui modificando mi práctica frente a eso, por decirte los que me decían que yo no manejaba bien el

computador, y es que tuve que preocuparme por que eso es lo que piden los t…s ahora ¿cierto?, y entonces en ese sentido yo fui enriqueciendo, ahora debo eso sí declarar así abiertamente que no he sido sistemática y uno poco yo creo que uno siempre le hecha la culpa al tiempo, pero sí he reflexionado sobre eso, y creo que de alguna forma pienso seguir haciéndolo y lo otro que también hice fueron los "Seis sombreros para pensar" que en su minuto lo apliqué en una sola clase, en una sola clase y pareció interesante desde el punto de vista de que la clase no fuera sólo , muy conductista, muy monótono, muy frontal, si no que darle la posibilidad a los alumnos que expresaran lo que estaban pensando y creo que es poco lo que puedo evaluar de esa experiencia, ahora ya mandé a hacer los seis sombreros porque esa vez fueron sólo unas cositas que se cruzaban acá (señala su cabeza) y le dije a una alumna *hazme los seis sombreros porque pienso otra vez, ah, llevarlo acabo*. Y lo otro que te podría decir dentro de la, de estás estrategias para estimular el pensamiento crítico, he tratado como de ser, de tener un clima bien democrático, creo que nuestros alumnos entran con ese déficit de la expresión oral, cuesta mucho decir lo que están pensando, lo que están sintiendo, entonces he integrado bastante esa parte ya, y creo fíjate que se ha podido lograr.

Prof. investigadora: Tú dijiste una cosa, dijiste sistemática, ¿a qué atribuyes eso? Una relación estimada es tiempo, desde esa perspectiva ¿qué se necesitaría?, porque coincido también contigo, tu dijiste (se dirige a Prof. Sandra Contreras) que tampoco habías logrado eh, tiempo sino que parece que uno además de tener el tiempo suficiente ¿qué más necesitamos para lograr cierta sistematización en lo que hacemos, cómo lo vemos? Cualquiera puede responder.

Prof. 1: Eso, que de repente tienes que hacer como una cosa que tu vayas incorporando, incorporando y que funciones con esa lógica, porque de repente , por ejemplo ya tu te acuerdas de algo y dices ya aquí es como para la sesión o dos sesiones y después te olvidaste un poco, de lo que te dijera yo como de lo que te toca trabajar, que hay cosas que se prestan mucho para trabajarlo de manera distinta y hay otras que a lo mejor tu tomas lo que tienes y eso también podría de repente que ver con el tiempo, pero yo creo que también el tiempo a veces es una excusa, porque todos preparamos las clases, uno prepara la clase, uno revisa, hace un *power point*, lo que pasa es que tiene que ver a lo mejor con los focos, dónde uno los pone, porque ponte tu, yo digo ¡ah!, y me acuerdo de cosas y eso tiene que ver con que a lo mejor no hay una lógica de trabajo instalada en mi, y que requiero de tiempo el día viernes, requiero que me digan, que nos pongamos, así como que me mentalice y si me dejan, al igual que la Sandra a lo mejor puedo, no es que se pierda pero focalizas en otras cosas, pero también yo creo que dentro de lo que es, como te dijera yo, como hacer lo propio, yo creo que tiene que ver con que uno lo ponga

en práctica y que sea rigurosa con eso, y yo creo que debiéramos, cuando uno es más rigurosa, yo creo, no sé po' a mi se me imagina que la Loreto haya, rigurosa en términos más sistemática.

Prof. 4: Sabes qué, en realidad yo escuchaba y entiendo ahora como ciertos factores de cansancio del año pasado incorporados a esto, porque si bien fue *super* grato el trabajo, yo sabes dónde creo que está la clave en "intencionar", la sistematicidad yo creo que va muy acompañada de la intención que uno tenga, yo escuchaba que la Sandra hablaba del organizador, la Anita igual, yo por lo general trabajo así, o sea esa lógica (se escucha desde una de las mujeres "método libre") y lo empiezo a hacer pero para mi, primero para mi.

Prof. 1: Es que esa es tu lógica…

Prof. 4: Es mi lógica porque en mi lo intenciono desde la enseñanza, que quiero yo que el tipo que está ahí aprenda, que yo sé que necesita, así como bien autor referente ¿Qué cosa?

(Risas)

Prof. 4: Si po' pero es estratégico para mi, yo tenía además el desafió de una asignatura que era mucha teoría, pero esa teoría de este tipo de contenido, entonces tenía que entrar a jugar la teoría y en la práctica, entonces tratar de buscar la forma e intentar cambiar también como la actitud del alumno en términos de estoy recibiendo teoría para llevar a la práctica en el mismo momento en que lo estoy aprendiendo, era como *pesao'* era *pesao'*.

Profesoras asienten.

Prof. 4: Entonces desde la práctica vuelvo a lo práctico en mi asignatura y no sólo al final de la asignatura, al final de la asignatura yo lo debo reflejar en la sala de clases de un establecimiento, entonces yo primero tuve que hacerme la foto de todo eso, para mi intencionarlo y después intencionarlo en el aprendizaje del alumno y yo creo que ahí fue cuando me permitió ser un poco más sistemática quizá, no te voy a decir que todo me resultó fantástico, pero si, yo me sentía como cuando uno aprende a andar en bicicleta, que todo es muy conciente por lo tanto termine muy cansada, que pongo la mano, que pongo el pie, que no me vaya a caer, el equilibrio, entonces era un poco así: el objetivo, retomar lo que yo les mostré antes, rescatar conocimientos previos, ver que asignaturas tenían, cómo lo complementamos, cómo coordinamos, de repente no encuentras al profesor, no lo *conocís* al profesor, entonces ir viendo y barajando todo eso desde lo muy macro, para mi, para planteárselos a ellos, intencionar para un aprendizaje planificado y que sea explícito para ellos, no sólo para mi, porque para mi quedaba re claro, porque lo estoy intencionando primero desde la enseñanza pero todo eso yo lo tenía que tener claro también desde el aprendizaje de ellos, entonces terminé como cansada, pero yo lo vi el cansancio

como en está práctica tan conciente de todo.
Prof. 1: ¿Pero eso tú lo hiciste el primer semestre?
Prof. 4 El…, no cuando empezamos a trabajar…
Prof. 6: El año pasado...
Prof. 4: Entonces la Carmen Gloria presentaba el DNI, que ya lo habíamos visto algo en el Magíster, entonces claro yo estaba viendo la habilidad de análisis, entonces el DNI pa' mi era fantástico trabajarlo a nivel de trabajo grupal, ahora tenia que tener una intención además, que esa intención no solamente era para los contenidos de ellos sino que ver cómo ellos los iban a aplicar a nivel psicopedagógico porque yo sabia que posteriormente venía una práctica en relación al desarrollo de habilidades cognitivas, por que eso…

Prof. investigadora: ¿Y en el semestre recién anterior, el que pasó?
Prof. 4 Ah el que pasó…
Prof. investigadora: El que pasó ahora, 2007/ 1…
Prof. 4: La práctica avanzada.
Prof. investigadora Claro ¿Ahí lograste más o menos hacer una aplicación, cómo fue?, si no lo lograste en el fondo, ahí, es que… en el fondo.
Prof. 4: Fue menos, menos, no consciente, si no que menos cansado, en términos de qué, las alumnas que yo recibí de la práctica avanzada tenían esa lógica porque venían de Cognitivo II, entonces ya venían con esa lógica, que en un principio yo te comentaba que estaban como *super*… deso… desorientadas porque la lógica no la entendían mucho, ellas veían que, necesitaban que yo les pusiera "pensamiento, tipos de pensamiento, prueba de pensamiento", entonces en esta lógica no era tan así pero, eh… el resultado yo te diría lo vi en la práctica avanzada por lo tanto me permitió seguir con la misma lógica y…
Prof. investigadora: Claro pero, pero en ti en términos, porque ahí hay una diferencia…
Prof. 4:: La intención la…
Prof. investigadora: Claro…
Prof. 4: También lo intencioné.
Prof. investigadora: Claro, en el período previo, tú decías, voy conociendo ciertos elementos que ya tenía y eso los voy aplicando y eso agotó. En este período eh…, ya no había presencia de eso, en términos ni de edad ni de conocer nuevos elementos ni de…
Prof. 4: No.

Prof. investigadora: Dar cuenta de un proceso, porque eso también es un desgaste, o sea en el… hay un desgaste.
Prof. 4: Sí, sí.
Prof. investigadora: Digamos en ausencia de eso…
Prof. 4: La continuidad de eso…
Prof. investigadora: Sí.
Prof. 4: La continuidad de eso, a ver yo tomo por ejemplo la capacidad de análisis que creo que en cierta medida, como dices tú, se sofisticó, porque pude incorporar otros elementos y manejábamos códigos similares, porque todas esas alumnas que yo tuve en la avanzada fueron las mismas, entonces teníamos códigos similares y eso me permitió que ellas lograran analizar ahora desde la mirada macro que yo quería, que en un principio cuando tengo auditorio hablo más ya, entonces yo encontraba que yo ya bien, pero esto digamos a raíz de lo que estamos trabajando, me ha mostrado digamos que, que puedo sacarle mucho más provecho a los alumnos pero de repente digo "oy, cómo si uno está tratando de implementar una cosa que los chiquillos se hagan como cargo, de como que trabajen con otra mirada y tu tienes un alumno que está "pauteado", que espera le pongas el *power*" y entonces tu empiezas a tratar de, que me cuesta mucho por ejemplo hacer una recogida de conocimientos previos, me cuesta, se quedan todas calladas, entonces yo no sé si soy malita preguntando, si no hago las preguntas adecuadas a lo que ellas saben o sencillamente es una alumna que no quiere hablar y que quiere que yo hable ya, eso me cuesta mucho entonces si hay alguna técnica me gustaría en algún minuto que vieron cómo poder provocar esta recogida. No me cuesta por ejemplo cuando trabajo el área de lenguaje pensando si es que tengo un texto cierto, algo para trabajar con ellas, eso no me cuesta pero, sacar de ellas que me digan que es lo que tienen, que es lo que saben, cómo podemos llegar a lo que yo quisiera, no, se quedan muy, muy calladas, entonces yo fui flojita… fui flojita en términos de esto no hice mucho pero yo creo hay una lógica distinta. Yo les hice está cuestión digamos, Ricardo me preguntó, yo voy a cada rato a la oficina de él y yo le digo mira Ricardo quiero hacer esto y el me da uno de sus consejos, y eso es lo que yo llevo a la clase digamos un poco más mejoradito, más arregladito ya, en una…ya, ya, entonces en el primer semestre lo que hice fue hacer trabajar más a las alumnas ya, y utilicé para ello una cosa que apareció por ahí que fue trabajar con una página de Internet, entonces hubo un foro, ellas tuvieron que debatir, tuvieron que discutir, tuvieron, yo creo que este curso que hice en el primer semestre fue muy distinto al curso que hice el semestre anterior, por qué, porque resulta qué me fui más por el lado de, del, más práctico que, ya, dado en un curso que requiere mucho, es Estimulación temprana, entonces se supone que ellas tienen que tener como clarito,

clarito todo lo que es el desarrollo psicológico del niño para poder, para que puedan digamos trabajar después en el lado educativo y hasta el año pasado diría yo que me centraba mucho en la cosa teórica y la verdad que era un error y una tontera porque eso tenían que verlo en Psicología y si no lo lograron aprender en Psicología mala suerte yo tenía que dedicarme como la otra cosa, entonces creo que ahora fui haciendo un paralelo dónde *esto se acuerdan, no, ya*, *entonces vamos acá y vamos acá y ustedes cómo lo harían ustedes* e incluso poníamos una, de repente así fotos de la guagua mirando, ya, ¡hagan que la guagua hablé!, pa' que digan, pa' que lo aplicaran, aplicaran lo que tenían en su cabeza, qué sé yo, y yo creo que fue digamos un buen trabajo y quedé como contenta de lo logrado en las alumnas ya, ahora yo insisto a lo mejor no tenía que ver derechamente con todo lo que aquí vimos, con las estrategias pero yo siento que es en sí una estrategia de trabajo distinta y que eso me reportó, resultados, buenos, buenos resultados, incluso yo creo que tomaron la asignatura como más cercana porque las guaguas siempre le son como lejanas a las alumnas ella están, ah que los niños, que la colación, y que los niños grandes y los niños pequeñitos, los del primer ciclo quedan como muy a trasmano, además que la malla que nosotros tenemos está muy centrada en el segundo ciclo de la educación parvularia y no en el primero, entonces yo sentía como que ellas tenían que tomar, tomarlo bien, por eso que me fui por ese lado más práctico y a partir de íbamos sacando unas, unas teorías que reafirmaran eso.

Prof. 2: Oye, yo quería decir algo que a lo mejor ella no lo va a decir porque () y es que yo vi unas respuestas de ese tipo, de la página *web*, unas respuestas de las alumnas que me llamaban lo que mostraban porque salían preguntas y después quedó esta página abierta y madres eso, hacían preguntas con respecto a la estimulación temprana y había unas respuestas de las alumnas pero espectaculares, buenas, tomando, nosotros mirábamos en la mañana y en realidad chocheabas con las respuestas de las alumnas, bien elaboradas, aplicando los conocimientos (alguien dice ¡que gratificante), *super* gratificante, yo creo que en realidad fue algo muy distinto pero que realmente ellas construyen sus respuestas relacionando, usando todos los conocimientos, la verdad es que me pareció muy, muy buena.

Prof. investigadora: Y en el contexto de trabajo, no en el de prueba…

Prof. 2: No, ya no, ya quedó esa página abierta para todo el curso, ya quedó esa página abierta y esta pregunta me las habrán mostrado como hace dos semanas atrás y como varias otras digamos, no, lo encontré muy bueno, muy bueno.

Prof. 1: Allá, allá es donde llegó una profesora y decía *necesito saber sobre estimulación temprana, doy clases en una…* y yo le digo *mira ven Claudia aquí tú podrías responder* y me dice *profe, pero es una profesora,* bueno *y qué le dirías tu para colaborarle a ella, bueno no sé tendría que sugerirle a lo mejor..., hazlo* y mira

contesto, *visita la página, esto así…* y el curso terminó, terminó.

Prof. 2: Eso quedó *super* bien.

Prof. 4: Sabes que en realidad cuando uno escucha, yo te había entendido como que las alumnas necesitaban tutoría, pero es cierto que uno necesita como una retroalimentación y tu me decías *que rico haber tenido el curso después posteriormente* porque es gratificante pa' uno ver el resultado pero en realidad que rico sería que todos siguiéramos como la misma lógica, todos me refiero dentro de la carrera, no haciendo lo mismo pero con una lógica o códigos compartidos, claro que sería mucho más simple y no necesitaría quizá tener la asignatura antes y después para que pudiese haber una coordinación.

Prof. 2 Sabes que otro, una cosa que a mi me pasó, hice un cambio *super* interno en realidad, pero que después las alumnas si me hacían preguntas enredadas, yo les decía *perdón no te entiendo* y antes yo lo entendía así todo enredado y ahora como que las obligo, *perdón no te entiendo* y entonces tienen que ir, reelaborar esa misma pregunta de nuevo e incluso después las alumnas después parecía, parecía que yo era media pesa' entonces me decían *profe no se enoje* y entonces ya me estaba poniendo lejana y entonces ahí me puse más tolerante, no para, para, pregúntame de nuevo.

Prof. 4 Oye sabes lo otro que yo noté…

Prof. 2: Si fue un cambio interno al final, no respondan de manera desordenada, las obligo a ellas a pensar.

(Asienten, Risas)

Prof. 4: Lo otro que yo noté, realmente empezaron a funcionar de manera más autónoma y se autorregulaban, y ahora en particular con la asignatura de ahora con Estudio de caso, las lleve a la práctica, claro yo seguí funcionando, son alumnas nuevas que yo no conocía y sigo funcionando con la misma lógica pero no tan concientemente a veces, entonces había que dividirlas y nos pidieron evaluar alumnos que están a punto de cumplir los cuatro años, que le comentaba yo a la Sandra que para nuestras alumnas es sinónimo de unos marcianitos porque no lo logran (ríe y asiente), sí, para ellas son marcianitos, yo le dije a la educadora que sí, que lo aceptaba pero que en ese caso iba a elegir yo a las alumnas para darle cierta tranquilidad a ella, pero yo no las conozco entonces después conversé con ellas y les dije *quiero que ustedes sean las que decidan cuál va a tomar a los niños y eso implica mayor investigación, eso implica mayor trabajo, eso implica* y como que se empiezan a echar atrás como para no salir adelante y sabes que me dio tanto gusto porque les advertí mucho que se coordinaran, que esto, no sé si fui muy rígida pero se ofrecieron voluntariamente, yo dije "va a pasar una semana, me irán

a mandar un correo" y me fueron, yo me había ido del jardín y salieron pillándome para decirme que ellas querían y sabían, porque querían hacerlo, porque conocían a un psicólogo, porque esto porque lo otro, porque tenían vínculos con no sé qué y sabes que me pareció tan buena esa actitud y sabes que en el semestre anterior también lo vi pero lo intencioné, ahora fue como casi como prueba entonces eso también lo vivencié, o sea el hecho de que realmente te va generando como cierta autonomía, capacidad de enfrentarte a situaciones eso me gustó mucho.

Prof. 3: Sabes que cuando… pregunta que decía la Sandra una cosa como que me he doble fijado es preguntar en las pruebas, esa parte que trabajamos nosotros que de repente miro las preguntas y digo, qué ganas de decir ¿a quién se las leo?, porque para mi están claritas como que esa parte, o sea me sirvió como bastante para re pensar si lo que yo estoy preguntando está tan claro para el alumno como está pa' mi, ¿te acuerdas que traíamos esa pregunta? (mira a mujeres 4 y 5) . Eso también porque cada vez que hago un control de lectura, una prueba como ir viendo esa parte y lo otro por ejemplo que no hice y que gansa no haber hecho algo, yo invité en una asignatura a dos profesores extras que fueran a complementar desde otras visiones lo que nosotros estábamos viendo y fue muy bueno porque eh, uno fue en la parte psicológica complementada con lo que estábamos viendo y la otra fue la alumna que ya anteriormente ella daba la asignatura que yo daba y fue como bueno porque ella daba la visión de lo que tenía que tener para el primer ciclo básico y era todo lo que yo había visto y yo les dije a las alumnas, esto fue, asistencia obligatoria pero, terminó, retroalimentación como "que bueno profe lo que usted dijo", pero yo pienso habrán llevado una pauta, que estuvieran registrando ellas, así como que quede tan pica' que no me contestaban nada, así que dije pal' temario de la prueba la charla de la profesora Norma y estaban todas así (Abre la boca, cara de sorpresa) porque me dio así como que no veía que todas escribían, esta cuestión así cómo no la aprovechan pero, yo debería haberles dicho algo o sea, "toma, aquí tienen esto, registren", entonces digo ¡mal hecho po'!

(Hablan todas al unísono, no se entiende)

Prof. 6: Es que sabes…

Prof. 1: Es que tiene que ver con que no es una clase, no lo perciben como clase y si ellas entendieran que es una clase agarran el cuaderno y escriben (golpea la mesa), te fijai' y más encima que la Norma no debe haber llevado *power* ¡ya!

Prof. 3 No po', llevó su cuaderno…

Prof. 1: Ya po', ¡ah, es que fue a a contar po' no fue a hablar! Pa' ellas les habló.

Prof. 3: Entonces, es que fue tan bueno porque era como todo lo que habíamos visto, y yo dije claro como que, y yo dije ya ahora como que me van a contar too' y yo quería que me dijeran "profe mire lo que usted nos dijo", silencio así como

cuando sacai' las palabras con tirabuzón, así que me lo guardé lo guardé y yo dije temario para la prueba: unidad uno, dos y la charla y toas' así (abre la boca, cara de sorpresa) así como pensando quien tomó nota para estudiar la cuestión, pero eso….

(Risas, opiniones, no se entiende)

Prof. 3 Y me piqué, entonces ahora voy a prepara como mi pautita, tu vai' aprendiendo te fijai' porque como que cai' () pa' que tuvieran como pendiente, a ver que está diciendo… ().

Prof. 2: Pero espera, yo quisiera decir ¿por qué ella tenía que pasarles una pauta?, toi' pensando que quizá no es tan necesario, quizá al final y uno ya sabe como preguntarles qué les pareció, silencio, el tema está en, ese, a lo mejor trabajar esa información en la pizarra, a ver, qué es lo que te pasó a ti, qué es lo que más te impactó a ti, qué es lo que más te gustó a ti, qué encontraste parecido, es necesario trabajar eso y yo creo que con eso y hacer un buen cierre de la actividad y yo creo que con eso bastaría …

Prof. 2 Pero piensa que a lo mejor de repente estamos acostumbrados así una pauta…

Prof. 3 Es que sabes que, porque lo pienso tanto para que…

Prof. 2 Aprovechen…

Prof. 3: Es que muchas como de ellas estaban en otra…

Prof. 2 A lo mejor estaban encantadas también…

Prof. 3 A lo mejor otras sí, pero en el fondo me pongo como en las que no, porque tenían que saber que algo tenían que responder en el fondo, como pa' que estuvieran más metidas en esto, no sé.

Prof. 1: Pero eso tendría que ver con un antes de clases.

Prof. 2: ¿Cómo? Especifica.

Prof. 3 Claro es que no lo hice bien porque las charlas, tú fuiste a una Piña fueron buenas, fueron un complemento distinto () faltó como amarrar esa cosa.

(Hablan y no sé entiende)

Prof. 1: Lo que una hecha de menos es que la alumna pregunte, que pregunte, que se interese, pero yo creo que eso uno no lo va a lograr tanto con una pauta, o sea no lograi' absolutamente nada…

Prof. 3: ¿Y qué *podis* hacer?

Prof. 2 Mira en una oportunidad…

Prof. 1: Preguntas hicimos…

Prof. 2: También les puedes pasar un papel en blanco, que al final le toca hacer la pregunta.

Prof. 4: Pero ¿qué te interesa a ti que ella aprenda o rescate de eso?

Prof. investigadora: Claro, que sentido tiene…

Prof. 1: Es que yo creo que son dos, hay dos cosas ahí en lo que dice Anouska, una cosa es que la alumna pueda hacer las conexiones necesarias con lo que está escuchando, con la materia que se vio en clases y por otro lado también está el desarrollo, la capacidad de hacer preguntas, de interesarse, de meterse, de sentirse que tiene una oportunidad y que () pregunte…

Prof 4: Pero cuando tú le ves el significado a eso, tú ves dónde están las dudas, puedes darte cuenta qué te interesa, pero si no tiene un significado general para ti te lleva a una percepción de algo bonito, interesante, pero cómo lo relacionas tú, o sea cuál es el sentido que tiene que ella vaya para la alumna.

Prof. 1: Es que yo lo veo en la forma de hacer que ella relacione, porque tu vas como…

(Prof. Loreto Pantoja interrumpe y no se entiende)

Prof. 1: Charla, cualquiera sea, o sea no es que uno tenga que buscarle el sentido, o sea…

Prof. 4: Pero cuando te invitan, y ves lo que van a hablar y ves el objetivo y tú sabes a lo que vas…

Prof. 3: No, yo no lo veo tanto por eso, yo no voy tanto como al (), voy a lo más práctico, yo quiero que participen, esa es la cuestión, que participen, entonces cómo las haces participar cuando ellas literalmente se quedan, y yo de repente me enrabio y les digo ¡yo podría decirles una mentira y nadie me cuestiona nada!, están todas calladas como que todos es verdad, entonces cuando yo, que ganas de que participaran, que se den cuenta que cuando uno trae a alguna gente especialista en algo aprovéchenlo, pregunten…

Prof. 1: Y cuándo están contigo no más, si uno dice ya algo, nada, nadie, pero eso tiene que ver con “el” alumna (interrumpida). Y las nuestras no son tan distintas a las de ustedes, así que no vengan a hacerse que las de ustedes son tan preguntadoras…

Prof. 4: No si yo no digo eso…

Prof. 2: Risas. Se picó.

Asientes todos, risas.

Prof. 6: En Educación básica se da lo mismo.

Risas.

Prof. 2: Que el invitado les cuente lo importante que es las matemáticas por ejemplo en las básicas, en la educación básica o pal’ primer ciclo, entonces…

Prof. 5: ¿Puedo hablar profesora? Es que yo creo que hay un elemento que tiene que ver con la formación de los sujetos, yo creo que estos sujetos que nosotros estamos evaluando no han sido formados para, yo he percibido que cuando los profesores por ejemplo dan bibliografías para leer, no les encuentran sentido a la

bibliografía porque las leen fuera de clases, no las leen con el profesor, no las analizan con el profesor, entonces qué pasa, que suele ocurrir que uno tiene que enseñarles que las bibliografías que uno les da tienen sentido para una clase pero eso significa que leamos en clases, aún cuando les digan “pero cómo vamos a leer en clases, estamos en la universidad” porque uno da textos para leer y después te consultan sobre ese texto que tu diste para leer, por lo tanto tu esperar que el tipo en la lectura que el hace ausente de clases, independiente de ti le de sentido a eso en su formación profesional, pero eso les parece *super* exigente a los “cabros” que tenemos, porque, yo me baso en la experiencia que he tenido, cuando he logrado que los sujetos leamos en clases se le da un valor a la bibliografía, en ese momento descubre y toman conciencia que es bueno leer y que es bueno tener opiniones de expertos, pero cuando en algunos momentos tu automáticamente te desligas de la lectura, se da un capítulo cinco por ejemplo de la (no se entiende) ya, y voy a hacer una prueba y en un momento determinado la () aparece descontextualizado, porque () aparece descontextualizado de la clase, pero cuando uno ve párrafos en el texto, e incluso tiene que ver con los niveles de comprensión, porque ellos se dan cuanta de cómo comprenden, cómo tu interpretas y qué sentido le vas dando a esa situación, ahora yo creo que respecto de las pautas, yo creo que si quiero hacer la conexión que tu planteas de conclusión, lo que le suele ocurrir a los alumnos es que las conclusiones que dan al último es las que tienen en la memoria.
Prof. 4: Las últimas.

Prof. 5: Exacto y que no son regularmente las más significativas, porque no hay registro, por lo tanto yo diría que en esta situaciones de las pautas lo que ocurre, uno de los elementos que hablábamos era que había que “pautear” a los alumnos y entregarles pautas de control y eso, entonces uno podría hacer un ejercicio bastante particular de evaluación de los registros, desde ahí extraen las ideas que aducen en la conclusión y yo tengo la impresión que cuando los sujetos funcionan desde la memoria el cierre es disperso, el cierre lo haces tu.
Prof. 6 : Yo creo que tu dijiste algo muy cierto que es en relación a la formación de ellos pero, que también creo en lo particular, que también en relación a la formación en este caso mía o a lo mejor de muchos otros profesores, eh, con todo éste, cuando empezamos con toda esta investigación la verdad es que yo en ese minuto hice como clic en todo lo que estoy haciendo en la sala de clases porque pienso que todavía como que estaba muy centrada en los contenidos y no en llegar a desarrollar ponte tu habilidades de pensamiento en mis alumnos ya, y creo que es por la formación que yo tuve y me ha costado mucho hacer ese clic, ese cambio, he intentado ponte tu ser más consecuente más coherente, porque si yo estoy

enseñando en práctica que en la planificación tiene que haber un antes, un durantes y un después, entonces después yo analizaba mis clases y yo digo ¡oye es que no hay un antes, ni un durantes ni un después! O sea no hago cierto, no recojo estos conocimientos previos, no hago, no termino, no hago una evaluación ponte tu formativa, no veo como está el proceso, eso cuando empezamos con esto, bueno ahora estoy, eh, ya tomando mucho más en cuenta eso y creo que todo esto de mejorar nuestras prácticas pedagógicas que en el fondo dan un buen resultado de aprendizaje en nuestros alumnos es por creerse nosotros más digamos este, este cambio, yo quiero hacer este cambio me entiendes tu, de estructura mental y cuesta, cuesta porque piensa cuanto tiempo estudiamos la Básica, la Media en la universidad y siempre de la misma forma ya, entonces en ese sentido creo que ustedes han dicho en palabras como bien ciertas para seguir haciendo este cambio, como lo que decía la Loreto sobre la intencionalidad que le puedo poner a algo, sobre la sistematicidad que te digo que a mi me falta, sobre la rigurosidad de hacer algo, porque si bien es cierto siempre le echamos la culpa al tiempo yo creo que todo lo que se puede ver clase por clase se puede lograr llevar estrategia.

Prof. investigadora: Además que uno vive con creencias que son implícitas también, los cambios son a largo plazo, en la medida que uno es más conciente también, esto que habíamos conversado de un proceso de conciencia de lo que se hace y eso es mi etapa de generar cualquier situación de cambio porque no se ha reconocido el proceso, al darse cuenta se va recién reconociendo, reconociendo algunas cosas que no las tenías como en tu conciencia sino que uno a veces hace cosas, dice cosas y funciona en relación a esto que es implícito, que va con uno.

Prof. 6: Oye pero mira, si en la clase pasada que traté, mira, imagínate, relacionar a los alumnos en el marco para la buena enseñanza con los estándares de desempeño que vienen, porque ellos no se habían dado cuenta, bueno hice todo un trabajo didáctico ya a través de los, y todos recortando y que ellos fueron ya relacionando, hice, pero después cuando termine dije “bueno y por qué hice esto”, o sea me pregunté “bueno y por qué hice esto, o sea qué conseguía, qué logré que los niños hicieran clic o qué cambiaran” dije yo claro po’ la capacidad de organización de ellos, la capacidad de clasificación, de relacionar todo eso, o sea pero después te das cuenta, entonces ahí me doy cuenta que todavía me falta, me falta mucho.

Prof. 3: Oye es que () ayúdenme, no sé no hago nada, invito al especialista y no hago nada…

(Murmullos)

Prof. 2 No es que tú saliste justo cuando Ricardo explicó…

Prof. 4: Cuando dio la explicación…

(Risas)

Prof. 3: ¡Ayuda SOS porque voy a seguir invitando! ¿Qué hago?

Prof. investigadora: Primera cosa no hay una receta, aquí hay cuestiones que hay que ver en un contexto, por ejemplo yo lo que, como tu lo relataste hay cosas que yo creo que habría que probar en ese sentido (), un preparar antes, o sea se supone que uno y () algunos de ustedes señalaron la significación que puede tener para el estudiante, yo lo puedo ver como algo sumamente bueno, tener a un especialista aquí que me hable ya, pero no necesariamente el alumno va atener esa misma mirada, ese mismo significado, puede decir "pucha" vamos a escuchar ¡ay que bueno porque así no hay clases!, esa relación pueden establecer, por lo tanto hay que preparar algo en relación a qué sentido tiene que vaya ese especialista. Lo otro tengo la sensación que también importa el especialista en términos, cualquiera que tu invites en términos que si hay una problemática que la alumna no participa o le cuesta hacer cierre quizá necesita alguien que haga una interacción con los alumnos, entonces tampoco es llegar, en el contexto que estoy tengo que analizar qué tipo de persona, qué tipo de exposición tendrá que dar, si más bien desde la conferencia, desde la relación más bien interactiva, desde más bien el trabajo grupal, te fijas porque tiene que ver con mis estudiantes y quizá (la interrumpe Mujer 6, no se entiende lo que ambas dicen) y no otro, tiene que ver con que los alumnos () esto qué propósito tiene porque el propósito te da inmediatamente que síntesis podría haber te fijas, qué creo yo de eso, ahora quizá a veces () que se ven, se resuelve en forma espontánea, pero por qué () si hubo un alumno que no tiene ese tipo de experiencia, si es un alumno que está acostumbrado a una clase más bien frontal, si es un alumno que habitualmente no participa mucho por qué yo tendría que esperar algo distinto te fijas, entonces quizá yo ahí también tengo que situarme y reconocer bien, el alumno que tengo es así y a mi también me puede pasar, si yo voy a una charla, me invitan a una, ni siquiera me invitan sino que yo me encuentro en una situación dónde tengo un expositor puede que ese expositor no me causa nada po' entonces como tu decías, "mmm sí, que buena la conferencia" pero no quiero, no quiero ni siquiera () te fijas pero, si está adentro de una situación ce aprendizaje que tenga principio ya, un antes, un durantes, un cierre claro ahí ya estoy contextualizado ese es mi (), ese es un cierre, algo se espera de mí te fijas, pero eso tiene que ser anticipadamente, entonces eso tu lo puedes hacer utilizando pautas, preguntas previas que los alumnos tengan que contestar () tantas cosas (), antes de la charla una serie de preguntas que de algún modo se tendrán que contestar y si no se contestan preguntarle a la persona que expone no sé qué, ya, hacer cierres después, eh, establecer no sé, algún cuadro en dónde los chiquillos tengan que relacionar ciertos conceptos en función de esas charla.

Prof. 1: O sea en el fondo yo creo que hay que darle a la exposición, ya, movilidad, supongamos ya, va la persona que sea y después sobre eso hacer un trabajo, yo no sé si previo ya, yo pensaría que lo mejor posterior, a lo mejor previo podría ser como decías tu unas preguntitas orientadoras pero, que me estoy imaginando por ejemplo ya va a venir, terminó entonces a la clase siguiente trabajar sobre lo que fue expuesto de manera que ellas puedan integrar eso que lógicamente tiene que ver con el contenido del, del, del curso, entonces (la grabación comienza a sonar defectuosa) que trabajar en grupo: "ustedes van a trabajar con esto, ustedes con esto" o utilizar estas pizarras donde cada grupo después tenga que hacer una puesta en común de lo que ellas sacaron como aprendizaje en común cierto de esa charla ya, y más concreto si tu *queris* hacerlas hablar, "oye tu, tu, tu" *super* conductivista ah, "tu, tu, tu" preguntas y buenas preguntas.

Prof. investigadora: Y qué puede ser "tu y tu y tu" plantear una tarea que ellas se organicen (asienten), te fijas, en términos de dar respuestas a ciertas interrogantes que () no sé lo que hará, donde ellas tengan un desafío y ocupen esa exposición lo que sea como un medio de tener un experto, como un medio que les haya ciertos elementos, ciertos contenidos, ciertas respuestas a uno.

Prof. 1 Sí, si yo creo que va como a la clase siguiente, porque también por ejemplo cuando yo lo hago eso mismo no es cierto en mi sala, ya, terminó, termino no más po', entonces de repente uno está haciendo clases, uno dice se acuerdan cuando dijo la Carmen Gloria que eh, eh, mmm, así como si te acordaste que bien y si no te acordaste igual *piolisimo…*

Prof. 4: Es como una anécdota dentro de la sala el que haya ido el…
Ambas hablan al mismo tiempo, no se entiende, se escucha un "cierto"
Prof. 1: Entonces yo creo que lo que habría que hacer para que sea potente la actividad es trabajando, trabajando de que ellos saquen sus propias conclusiones que aquí y acá, pero eso tampoco es en el minuto, los que quedaron así *plop* y se acabo la clase…
(Nuevamente la grabación empieza a tener problemas defectuosos de audio)
Prof. investigadora: () una situación pedagógica, más que con una situación, es como la película, es la misma relación, yo me puedo pasar como dos horas viendo la película te fijas, y ya a la clase siguiente haré un trabajo, o sea no hay fórmulas pero yo () práctica, síntesis, acomodaré esa situación al objetivo que yo tenga. Qué sabes que yo no quiero que quede la sensación de que hay una forma () cierto, en términos de cómo yo evalúo, si quisiera hacer (mueve las manos para explicar) una

reflexión quizá o derivar una siguiente etapa en la conversación es cómo ustedes, en función de la experiencia este primer semestre, digamos ustedes fueron abordando algunos elementos en sus clases sin haber una idea establecida , cómo ustedes se visualizarían eh, si, que podría ser un proceso en la universidad si pensamos que esta alternativa de estar haciendo tutorías, como tu dices…

(Fin de la grabación)_____

(Registro de apuntes)

Prof. 2: Reunirse con sentido… compartir las experiencias porque son valiosas, pero con un objetivo.

Prof. 1: Bueno en términos de mejorar la carrera y superar las dificultades y potenciar las habilidades de las alumnas. En vista de lo trabajado presento un proyecto de capacitación para mejorar la docencia. Trabajo en relación a estrategias… de proceso, evaluación y planificación. Para una próxima reunión podrían tener un estado de avance, involucrar a otros docentes. Producir un cambio en el trabajo, en la acción de los docentes, en la libertad de cátedra… darle movimiento a la exposición de la clase.

Prof. 3: Fundamental es que los docentes que trabajen con los primeros años se centren en el trabajo de la docencia estratégica, de modo que en tercer año ya trabajaran estratégicamente. Hay que elegir con “pinza” al profesor que tome los primeros, ya en tercero pasa que ya es tarde, los alumnos van saliendo y el profesor que los toma los “marca”.

Prof. 5 Algunos profesores concretan los cambios y ayudan al alumno. En cuarto la relación es mejor después de la clase que cuando le hacía clase porque mejora la relación y el dialogo entre profesor y alumno después de dar las clases.

() Cuando se trae un experto a la clase se cambia la estructuración al sujeto, porque se muestra el contenido en diferentes formas.

Prof. investigadora: Claro porque la experiencia cambia el pensamiento del sujeto, por lo mismo tienen que haber diferentes formas de conocer… elementos de orden relacional afectivo te cambia, quizás gatillo en el sujeto distintas ideas…hay que empezar a buscar distintas formas de hacer docencia para preparar a los alumnos.

Prof. 4: Los profesores docentes estamos distantes del alumno, porque hay dos discursos al centrarse en el conocimiento: el sujeto tiene acceso al conocimiento pero no a los procesos de elaboración, de síntesis, de análisis y esa es la función del docente universitario.

Prof. 5: Claro, por ejemplo leer con los alumnos en clases para evaluar la lectura, la comprensión y analizar la veracidad de los contenidos, además de modelar estrategias.

Prof. 4: Es necesario que el sujeto se equivoque…. No damos el espacio al error,

no permitimos que se den cuenta de su error mientras no estén en el contexto de evaluación.

Prof. 5: Es una aspiración docente que tiene que ver con el ego con las expectativas de logro de cada clase.

(Fin de la sesión de Focus Group. Próxima reunión cada profesora presentará planificación de estrategia a trabajar en cátedra)

Anexo 17. Análisis Focus Group

Profesor 3

Entiendo que salían como muchas ideas de estas **conversaciones** de trabajo en grupo, y yo si bien siento no haber implementado concretamente o al pie de la letra algo que hayamos visto acá, sí creo haber **modificado** harto mis clases en cosas que yo no hacía y que salían de acá, por ejemplo, yo no siempre tenía como regla dar el objetivo de la clase a los alumnos, cosas tan para mí como que no eran … un poco, y también yo no daba y no lo **hacía**, un cierre a la clase, como que siempre me faltaba el tiempo, el tiempo, como que decía ah no lo hice, no importa, la clase por último estuvo buena, decía esas cosas, esos como dos focos fueron para mi como importantes en cuestionarme ya, cómo voy a empezar mis clases, cómo mis objetivos, qué voy a hacer para cerrar la clase, y empezar a tratar de que no tenía que hacerlo solamente yo, cómo lo tenían que hacer también los alumnos, eso me costó un poco, o sea me cuesta todavía…

Aquí estamos, esto es distinto, para allá vamos, esto nos falta, eso como que también nació de acá y me ha servido harto, ahora, eh, yo tengo *super* pendiente, e incluso tengo como pensado… mi calendarización, porque me ha costado **mucho** el trabajo en grupo, ya, que es algo que me interesa, porque siento que me cuesta, porque siento que no me dedique mucho, entonces cuando las hago trabajar y distribuyo, *profe pero estamos enganchadas*, y yo no sé como ayudar, pero me meto, y doy como la idea, la respuesta, después las escucho, de la implementación, lo que yo dije es lo que aparece ahí, te fijas o no, entonces como que eso necesito como saber trabajarlo mejor

Pero esas pequeñas cosas como que me han ayudado bastante,

Profesor 2

¡oh me siento igual que las alumnas!, pero es que a mí también me cambió, si, yo creo **que** hay dos cosas en los resultados, mi práctica, porque organizo mejor, ahora doy siempre los objetivos, en el desarrollo a veces monitoreo otras veces no, eh, y no siento que debiese depender de cómo esté dada la clase, si monitoreo o no, pero no es ese el criterio que a veces uso, eh, pero si es de taller, o paro y hago una pregunta, cómo van, si vamos entendiendo, y el cierre, el cierre ya como que a veces siento que están esperando ya que cierre, ah, ya se hizo, se hizo un **hábito**.

Algo que apliqué fue el organizador de avanzada…

Este organizador de avanzada me ayudó muchísimo

Entonces cuando llegamos al final de cada módulo retomábamos el organizador, a diferencia de lo que me pasó con las alumnas de acá, que los alumnos **valoraron**, no son muchos, pero seguramente como son más dispersos y estas alumnas que me tocaron en Desarrollo del lenguaje eran bien organizadas, generalmente gran parte del grupo eran muy organizadas y que te perseguían con la calendarización, si tu les podías dar más libros porque ya los querían ver y qué sé yo pero, estos otros alumnos me dijeron *me ayudó mucho esto que usted hizo en la pizarra,* o sea se referían al organizador y entonces sacaron todos los elementos para la evaluación y cómo y qué es lo que tenía

Comentario [c248]: Diálogo: " salían muchas ideas de esas conversaciones". Se valora este proceso como generador de ideas

Comentario [c249]: Modificación: " si bien siento no haber implementado concretamente o al pie de la letra algo que hayamos visto acá, si creo haber modificado harto mis clases"
Esta modificación significa un proceso de vinculación y comprensión con aquellas ideas que resultaron coherentes a la estructura pedagógica personal y a las necesidades. Hay un proceso de adaptación necesario. Ajustes al propio contexto

Comentario [c250]: Ejemplos de la transformación. Dar el objetivo de la clase y generar un cierre. Cuestionarse
Intentar pasar del hacer exclusivo del profesor a hacer también del estudiante
Metacognición

Comentario [c251]: Dificultades
" me ha costado mucho el trabajo en grupo"" no sé cómo ayudar"" doy como la idea, respuesta"…" necesito trabajarlo mejor"

Comentario [c252]: Modificación, cambio: En mi práctica organizo mejor

Comentario [c253]: Ejemplo de la transformación: Organizo mejor
Doy siempre los objetivos. Monitoreo
Cierre, se hizo un hábito
Organizadores avanzados

Comentario [c254]: Alumnos:
Los alumnos valoraron el organizador

mayor prioridad, qué es lo que se podía, cómo se relacionaba un concepto con otro, ese me gustó mucho, se **acomodó** mucho también con mi forma de hacer mis clases y lo otro que me acomoda mucho es el trabajo grupal, el trabajo grupal pero, lo que no manejo bien es el **registro**, es el registro y qué hacer con esos registros, así como, o sea para poder aprovecharlo y qué seguimiento hacer de ese registro era un monitoreo constante y una repetición de repente bien conductista, fíjate, porque era mucha repetición de saber de que este, este si hablábamos algún planteamiento teórico de la psicología pertenecía a ese fundamento y cómo se relacionaba con el de la biología y cómo…, entonces no era una repetición y una repetición, pero las alumnas **dè** acá lograban establecer bastantes relaciones que las cosas no estaban fragmentadas, no estaban aisladas, y que llegaban a un todo, sí, en ese sentido sí, yo creo que ese fue uno de los logros que tuve con esto, que no vieron la asignatura ni los contenidos como algo que no estuviera relacionado con el todo, eso diría que fue positivo.

Profesor 6

Porque resulta que a ellos le interesa sólo la carrera, y quieren estar así como cerrados, ya, y están mirando lo que hacen pero no saben qué es lo que está pasando allá, qué es lo que pasa después, en ese sentido me sirvió **muchísimo**,

Es que yo les contextualicé en el sentido de lo que es la educación pre-básica, ya, que es lo que traen los niños de la educación pre-básica, la educación básica y la educación media, ya, que no se situaran solamente en la educación básica, entonces lo hice con este organizador avanzado

Trabajé el PNI que sirvió para enriquecer mi quehacer pedagógico, porque a través **del** … positivo y negativo interesante, y también, porque enriquecedor, porque me di cuenta cierto qué estaba pasando con mis alumnos, ya, si de alguna forma era interesante o era negativo, y fui modificando mi práctica frente a **eso**

Creo que uno siempre le echa la culpa al tiempo, pero sí he reflexionado sobre eso, y creo que de alguna forma pienso seguir haciéndolo

dentro de la, de estás estrategias para estimular el pensamiento crítico, he tratado como de ser, de tener un clima bien democrático, creo que nuestros alumnos entran con ese déficit de la expresión oral, cuesta mucho decir lo que están pensando, lo que están sintiendo, entonces he integrado bastante esa parte ya, y creo fíjate que se ha podido lograr.

Profesor 1

Hay cosas que se prestan mucho para trabajarlo de manera **distinta** y hay otras que a lo mejor tu tomas lo que tienes y eso también podría de repente que ver con el tiempo, pero yo creo que también el tiempo a veces es una excusa, porque todos preparamos las clases, uno prepara la clase, uno revisa, hace un *power point*, lo que pasa es que tiene que ver a lo mejor con los focos, dónde uno los pone

A lo mejor no hay una lógica de trabajo instalada en mi, y que requiero de tiempo como hacer lo propio,

Yo creo que tiene que ver con que uno lo ponga en práctica y que sea rigurosa con eso, y yo creo que debiéramos, cuando uno es más rigurosa,

Comentario [c255]: Trasformación " se acomodó mucho también con mi forma de hacer mis clases: organizador " me acomoda mucho el trabajo grupal yo creo que ese fue uno de los logros que tuve con esto, que no vieron la asignatura ni los contenidos como algo que no estuviera relacionado con el todo, eso diría que fue positivo

Comentario [c256]: Dificultades: Lo que no manejo bien es el registro y que hacer con esos registros y que seguimiento hacer de ese registro: " era un monitoreo constante y de repente bien conductista porque era mucha repetición

Comentario [c257]: Las alumnas" lograban hacer bastantesd relaciones, que las cosas no estaban fragmentadas, no estaban aisladas y que llegaban a un todo

Comentario [c258]: Transformación: El organizador avanzado sirvió muchísimo, para contextualizar, establecer relaciones. El PNI. Reflexión: Creo que uno siempre le echa la culpa al tiempo, pero sí he reflexionado sobre eso, y creo que de alguna forma pienso seguir haciéndolo; he tratado como de ser, de tener un clima bien democrático, creo que nuestros alumnos entran con ese déficit de la expresión oral, cuesta mucho decir lo que están pensando, lo que están sintiendo, entonces he integrado bastante esa parte ya, y creo fíjate que se ha podido lograr.

Comentario [c259]: Modificación Enriquecer mi quehacer pedagógico porque a través del … positivo y negativo interesante, y también, porque enriquecedor, porque me di cuenta cierto qué estaba pasando con mis alumnos, ya, si de alguna forma era interesante o era negativo, y fui modificando mi práctica frente a eso.

Comentario [c260]:

Comentario [c261]: Modificación: Hay cosas que se prestan mucho para trabajarlo de manera
A lo mejor no hay una lógica de trabajo instalada en mi, y que requiero de tiempo como hacer lo propio,
Yo creo que tiene que ver con que uno lo ponga en práctica y que sea rigurosa con eso.

Profesor4

Yo tenía además el desafió de una asignatura que era mucha teoría, pero esa **teoría** de este tipo de contenido, entonces tenía que entrar a jugar la teoría y en la práctica, entonces tratar de buscar la forma e intentar cambiar también como la actitud del alumno en términos de estoy recibiendo teoría para llevar a la práctica en el mismo momento en que lo estoy aprendiendo, era como *pesao'* era **pesao'**

Entonces permitió ser un poco más sistemática quizá, no te voy a decir que todo yo primero tuve que hacerme la foto de todo eso, para mi intencionarlo y después intencionarlo en el aprendizaje del alumno y yo creo que ahí fue cuando me me resultó fantástico, pero sí, yo me sentía como cuando uno aprende a andar en bicicleta, que todo es muy conciente por lo tanto termine muy cansada

Intencionar para un aprendizaje planificado y que sea explícito para ellos, no sólo para mí, porque para mí quedaba re claro, porque lo estoy intencionando primero desde la enseñanza pero todo eso yo lo tenía que tener claro también desde el aprendizaje de ellos, entonces terminé como cansada, pero yo lo vi el cansancio como en está práctica tan conciente de todo

Yo te comentaba que estaban como *súper* desorientadas porque la lógica no la entendían mucho, ellas veían que, necesitaban que yo les pusiera "pensamiento

La capacidad de análisis que creo que en cierta medida, como dices tú, se **sofisticó**, porque pude incorporar otros elementos y manejábamos códigos similares, porque todas esas alumnas que yo tuve en la avanzada fueron las mismas, entonces teníamos códigos similares y eso me permitió que ellas lograran analizar ahora desde la mirada macro que yo quería,

Los mismos elementos que trabajé ahí pudieron ser ahora aplicados de manera menos cansadora para mí y para ellas y pudieron ser mejorados en el fondo, porque el código ya los conocíamos los mismos códigos, entonces ya tenían un referente, tenían conocimientos previos en el fondo, que nos permitieron continuar.

Profesor 2

Una de las dificultades que se me presenta es que las alumnas pocas veces aplican lo que van aprendiendo hasta que uno les pide eso y no otra **cosa**.

Me favorecería mucho por ejemplo una tutoría, yo tengo algunos elementos identificados, algunas estrategias con las cuales me gustaría trabajar, me gusta la combinación en todo caso, de algunas

Me pasa qué, cuando yo te decía *tengo problemas con los registros*, *okey* pero, yo les preguntaba ante una actividad de fantasía, de imaginación, yo decía qué procesos vivieron, algunas decían "desconcierto", ay eh, poca imaginación entonces claro no van explorando ellas, entonces yo decía cómo, qué tengo que hacer con toda esa información después, cómo guiarlas, esa parte a mí me falta, me entiendes qué hago con esto, cuales paso primero cuales son después, yo creo que unas tutorías yo diría más que volver juntarnos, en términos de poder sistematizar

Profesor 4

A mí me ayudó eso de tratar de mirar lo macro pero desde la enseñanza primero y después necesariamente tenía que mirarlo desde el aprendizaje de **ellos**.

Comentario [c262]: Contexto

Comentario [c263]: Modificación: Entonces permitió ser un poco más sistemática quizá primero tuve que hacerme la foto de todo eso, para mi intencionarlo y después intencionarlo en el aprendizaje del alumno y yo creo que ahí fue cuando me me resultó fantástico, todo es muy conciente por lo tanto termine muy cansada.

Comentario [c264]: Modificación La capacidad de análisis que creo que en cierta medida, como dices tú, se sofisticó, porque pude incorporar otros elementos y manejábamos códigos similares

Comentario [c265]: Dificultades las alumnas pocas veces aplican lo que van aprendiendo hasta que uno les pide eso y no otra cosa
Necesidad de una tutoría
qué tengo que hacer con toda esa información después, cómo guiarlas, esa parte a mí me falta, me entiendes qué hago con esto, cuales paso primero cuales son después, yo creo que unas tutorías yo diría más que volver juntarnos, en términos de poder sistematizar.

Comentario [c266]: Transformación Ejemplos: me ayudó eso de tratar de mirar lo macro pero desde la enseñanza primero y después necesariamente tenía que mirarlo desde el aprendizaje de ellos

Profesor 1

Yo desde que partí en esto, yo he hecho cambios en la dinámica de mis clases, ya, no les puedo decir “mira que esto, mira que lo **otro**”, no pero yo creo que hay digamos una concepción distinta porque yo era muy frontal, a lo mejor todavía soy ah, pero siempre muy expositiva a la clase, muy expositiva, poco trabajo para los alumnos mucho trabajo para mí porque lo me gusta hablar y parece que cuando tengo auditorio hablo **más.**

A raíz de lo que estamos trabajando, me ha mostrado digamos que, que puedo sacarle mucho más provecho a los alumnos pero de repente digo “oy, cómo si uno está tratando de implementar una cosa que los chiquillos se hagan como cargo, de como que trabajen con otra mirada y tú tienes un alumno que está “pauteado”, que espera le pongas el *power*” y entonces tu empiezas a tratar de, que me cuesta mucho por ejemplo hacer una recogida de conocimientos previos, me cuesta, se quedan todas calladas, entonces yo no sé si soy malita preguntando, si no hago las preguntas adecuadas a lo que ellas saben o sencillamente es una alumna que no quiere hablar y que quiere que yo **hable.**

No me cuesta por ejemplo cuando trabajo el área de lenguaje pensando si es que tengo un texto cierto, algo para trabajar con ellas, eso no me cuesta pero, sacar de ellas que me digan que es lo que tienen, que es lo que saben, cómo podemos llegar a lo que yo quisiera, no, se quedan muy, muy calladas, entonces yo fui flojita… fui flojita en términos de esto no hice mucho pero yo creo hay una lógica distinta

Entonces en el primer semestre lo que hice fue hacer trabajar más a las alumnas ya, y utilicé para ello una cosa que apareció por ahí que fue trabajar con una página de Internet, entonces hubo un foro, ellas tuvieron que debatir, tuvieron que discutir, tuvieron, yo creo que este curso que hice en el primer semestre fue muy distinto al curso que hice el semestre anterior, por qué, porque resulta qué me fui más por el lado de, del, más práctico.

Hasta el año pasado diría yo que me centraba mucho en la cosa teórica

Yo creo que fue digamos un buen trabajo y quedé como contenta de lo logrado en las alumnas ya, ahora yo insisto a lo mejor no tenía que ver derechamente con todo lo que aquí vimos, con las estrategias pero yo siento que es en sí una estrategia de trabajo distinta y que eso me reportó, resultados, buenos, buenos resultados, incluso yo creo que tomaron la asignatura como más cercana.

Profesor 2

Yo creo que en realidad fue algo muy distinto pero que realmente ellas construyen sus respuestas relacionando, usando todos los conocimientos, la verdad es que me pareció muy, muy buena.

Pero *tenido el curso después posteriormente* porque es gratificante pa’ uno ver el resultado pero en realidad que rico sería que todos siguiéramos como la misma lógica, todos me refiero dentro de la carrera, no haciendo lo mismo pero con una lógica o códigos compartidos,

Es cierto que uno necesita como una retroalimentación y tú me decías *que rico haber.*

Comentario [c267]: Modificación Yo desde que partí en esto, yo he hecho cambios en la dinámica de mis clases, ya, no les puedo decir “mira que esto, mira que lo otro me ha mostrado digamos que, que puedo sacarle mucho más provecho a los alumnos

Comentario [c268]: Ejemplos de la transformación: hay digamos una concepción distinta porque yo era muy frontal, a lo mejor todavía soy ah, pero siempre muy expositiva a la clase, muy expositiva, poco trabajo para los alumnos mucho trabajo para mí.
Hasta el año pasado diría yo que me centraba mucho en la cosa teórica.

Comentario [c269]: Dificultades de la transformación:
¡Cómo lograr que el alumno se haga cargo de su proceso de aprende si el espera una clase tradicional?
me cuesta mucho por ejemplo hacer una recogida de conocimientos previos, me cuesta, se quedan todas calladas, entonces yo no sé si soy malita preguntando, si no hago las preguntas adecuadas a lo que ellas saben o sencillamente es una alumna que no quiere hablar y que quiere que yo hable.
La reflexión pareciera que apuntara a la reflexión por la reflexión, porque cuando ésta esrtá situada pareciera que se facilita la actuación del profesor:
No me cuesta por ejemplo cuando trabajo el área de lenguaje pensando si es que tengo un texto cierto, algo para trabajar con ellas pero, sacar de ellas que me digan que es lo que tienen, que es lo que saben, cómo podemos llegar a lo que yo quisiera, no, se quedan muy, muy calladas, fui flojita en términos de esto no hice mucho pero yo creo hay una lógica distinta.

Profesor 2

Una cosa que a mí me pasó, hice un cambio *súper* interno en realidad, pero que **después** las alumnas si me hacían preguntas enredadas, yo les decía *perdón no te entiendo* y antes yo lo entendía así todo enredado y ahora como que las obligo, *perdón no te entiendo* y entonces tienen que ir, reelaborar esa misma pregunta de nuevo.

Profesor 4

Lo otro que yo noté, realmente empezaron a funcionar de manera más autónoma y se **autorregulaban**

En el semestre anterior también lo vi pero lo intencioné, ahora fue como casi como prueba entonces eso también lo vivencié, o sea el hecho de que realmente te va generando como cierta autonomía, capacidad de enfrentarte a situaciones eso me gustó mucho

Profesor 3

Una cosa como que me he doble fijado es preguntar en las pruebas, esa parte **que** trabajamos nosotros que de repente miro las preguntas y digo, qué ganas de decir ¿a quién se las leo?, porque para mí están claritas como que esa parte, o sea me sirvió como bastante para re pensar si lo que yo estoy preguntando está tan claro para el alumno como está pa' mi

Tu vai' aprendiendo te fijai' porque como que cai'

Profesor 2

¿Por qué ella tenía que pasarles una pauta?, toi' pensando que quizá no es tan necesario, quizá al final y uno ya sabe como preguntarles qué les pareció, silencio, el tema está en, ese, a lo mejor trabajar esa información en la pizarra, a ver, qué es lo que te pasó a ti, qué es lo que más te impactó a ti, qué es lo que más te gustó a ti, qué encontraste parecido, es necesario trabajar eso y yo creo que con eso y hacer un buen cierre de la actividad y yo creo que con eso bastaría …

Pero piensa que a lo mejor de repente estamos acostumbrados así una pauta…

Profesor 1

Una cosa es que la alumna pueda hacer las conexiones necesarias con lo que está escuchando, con la materia que se vio en clases y por otro lado también está el desarrollo, la capacidad de hacer preguntas, de interesarse, de meterse, de sentirse que tiene una oportunidad y que () pregunte…

Profesor 5

Yo he percibido que cuando los profesores por ejemplo dan bibliografías para leer, **no** les encuentran sentido a la bibliografía porque las leen fuera de clases, no las leen con el profesor, no las analizan con el profesor, entonces qué pasa, que suele ocurrir que uno tiene que enseñarles que las bibliografías que uno les da tienen sentido para una clase pero eso significa que leamos en clases, aún cuando les digan "pero cómo vamos a leer en clases, estamos en la universidad"

Cuando he logrado que los sujetos leamos en clases se le da un valor a la bibliografía, en ese momento descubre y toman conciencia que es bueno leer y

Comentario [c270]: Modificación Una cosa que a mí me pasó, hice un cambio súper interno en realidad, pero que después las alumnas si me hacían preguntas enredadas, yo les decía perdón no te entiendo y antes yo lo entendía así todo enredado y ahora como que las obligo, perdón no te entiendo y entonces tienen que ir, reelaborar esa misma pregunta de nuevo.

Comentario[c271]: Transformación Lo otro que yo noté, realmente empezaron a funcionar de manera más autónoma y se autorregulaban.

Comentario[c272]: Modificación: me he doble fijado es preguntar en las pruebas, esa parte que trabajamos nosotros que de repente miro las preguntas y digo, qué ganas de decir ¿a quién se las leo?, porque para mí están claritas como que esa parte, o sea me sirvió como bastante para re pensar si lo que yo estoy preguntando está tan claro para el alumno como está pa' mi.

Comentario[c273]: Modificación uno tiene que enseñarles que las bibliografías que uno les da tienen sentido para una clase pero eso significa que leamos en clases, Cuando he logrado que los sujetos leamos en clases se le da un valor a la bibliografía.

que es bueno tener opiniones de expertos, pero cuando en algunos momentos tu automáticamente te desligas de la lectura, se da un capítulo cinco por ejemplo de la (no se entiende) ya, y voy a hacer una prueba y en un momento determinado la () aparece descontextualizado, porque () aparece descontextualizado de la clase

Profesor 6

Hice como clic en todo lo que estoy haciendo en la sala de **clases** porque pienso que todavía como que estaba muy centrada en los contenidos y no en llegar a desarrollar ponte tu habilidades de pensamiento en mis alumnos ya, y creo que es por la formación que yo tuve y me ha costado mucho hacer ese clic, ese cambio, he intentado ponte tu ser más consecuente más coherente, porque si yo estoy enseñando en práctica que en la planificación tiene que haber un antes, un durantes y un después, entonces después yo analizaba mis clases y yo digo ¡oye es que no hay un antes, ni un durante ni un después! O sea no hago cierto, no recojo estos conocimientos previos, no hago, no termino, no hago una evaluación ponte tu formativa, no veo como está el proceso, eso cuando empezamos con esto, bueno ahora estoy, eh, ya tomando mucho más en cuenta eso y creo que todo esto de mejorar nuestras prácticas pedagógicas que en el fondo dan un buen resultado de aprendizaje en nuestros alumnos es por creerse nosotros más digamos este, este cambio, yo quiero hacer este cambio me entiendes tu, de estructura mental y cuesta, cuesta.

Hice todo un trabajo didáctico ya a través de los, y todos recortando y que ellos fueron ya relacionando, hice, pero después cuando termine dije “bueno y por qué hice esto”, o sea me pregunté “bueno y por qué hice esto, o sea qué conseguía, qué logré que los niños hicieran clic o qué cambiaran” dije yo claro po’ la capacidad de organización de ellos, la capacidad de clasificación, de relacionar todo eso, o sea pero después te das cuenta, entonces ahí me doy cuenta que todavía me falta, me falta mucho

Profesor 1

Yo creo que lo que habría que hacer para que sea potente la actividad es trabajando, trabajando de que ellos saquen sus propias **conclusiones**

Profesor 4

Los profesores docentes estamos distantes del alumno, porque hay dos discursos al centrarse en el conocimiento: el sujeto tiene acceso al conocimiento pero no a los procesos de elaboración, de síntesis, de análisis y esa es la función del docente **universitario**.

Profesor 5

Por ejemplo leer con los alumnos en clases para evaluar la lectura, la comprensión y analizar la veracidad de los contenidos, además de modelar estrategias.

Profesor 4

…. No damos el espacio al error, no permitimos que se den cuenta de su error mientras no estén en el contexto de **evaluación**.

Comentario[c274]: Mtransformació nHice como clic en todo lo que estoy haciendo en la sala de clases porque pienso que todavía como que estaba muy centrada en los contenidos y no en llegar a desarrollar ponte tu habilidades de pensamiento en mis alumnos creo que es por la formación que yo tuve y me ha costado mucho hacer ese clic, he intentado ponte tu ser más consecuente más coherente, porque si yo estoy enseñando en práctica que en la planificación tiene que haber un antes, un durantes y un después, entonces después yo analizaba mis clases y yo digo ¡oye es que no hay un antes, ni un durante ni un después. Después cuando termine dije “bueno y por qué hice esto”, o sea me pregunté “bueno y por qué hice esto, o sea qué conseguía, qué logré que los niños hicieran clic o qué cambiaran” dije yo claro po’ la capacidad de organización de ellos, la capacidad de clasificación, de relacionar todo eso, o sea pero después te das cuenta, entonces ahí me doy cuenta que todavía me falta, me falta mucho

Comentario[c275]: Transformación Yo creo que lo que habría que hacer para que sea potente la actividad es trabajando, trabajando de que ellos saquen sus propias conclusiones.

Comentario[c276]: Tranformación Metacognicoión Yo creo que lo que habría que hacer para que sea potente la actividad es trabajando, trabajando de que ellos saquen sus propias conclusiones. Por ejemplo leer con los alumnos en clases para evaluar la lectura, la comprensión y analizar la veracidad de los contenidos, además de modelar estrategias.

Comentario[c277]: Transformación. Metacognición No damos el espacio al error, no permitimos que se den cuenta de su error mientras no estén en el contexto de evaluación.