



Pontificia Universidad Católica de Chile  
*Facultad de Educación*  
Programa de Magíster en Ciencias de la Educación

**ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE PRÁCTICAS DE AULA  
DE PROFESORES CON CREENCIAS CONSTRUCTIVISTAS  
DE UN COLEGIO PARTICULAR DE LA REGION METROPOLITANA**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

Alumna:

INGRID VALESKA SALAZAR NAVARRETE

PROFESORA GUÍA:

MARÍA JOSEFINA SANTA CRUZ VALENZUELA

SANTIAGO DE CHILE, 08 DE NOVIEMBRE 2014

## **1. AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a la Sra. Josefina Santa Cruz por su colaboración como guía de esta tesis, sobre todo por su afán por la prolijidad y la excelencia.

Agradezco a la Sra. Josefina Beas que ha acompañado mi vida académica y profesional no sólo desde su compartir teórico y su juicio experto en los ámbitos del aprendizaje centrado en el alumno, sino además desde la orientación y ejemplo constante en lo personal.

Agradezco a la Sra. Paulina Thomsen quien hizo germinar en mí todos los afanes pedagógicos que me llevan hoy no sólo a terminar esta investigación, sino esencialmente a amar a mis alumnos y a querer darles lo mejor de mí mediante la enseñanza hacia ellos y a los profesores.

Agradezco a mi familia: a mi mamá, a mi abuela, a mi hermana, a mi cuñado, a mis sobrinos, a todos en general, por apoyarme siempre en mis sueños, por la paciencia que los caracteriza y la comprensión por la ausencia de tiempos de calidad para con ellos.

Agradezco a mis amigas y amigos, por las ayudas varias que me brindaron en los tiempos de trabajo para esta tesis.

Por sobre todos... agradezco a Dios: por amarme tanto, por darme tantas oportunidades de estudio, por ponerme siempre en aquellos lugares en que puedo ser un agente de desarrollo y por mostrarme cada día el camino que me conduce a él.

## 2. INDICE

1.	Agradecimientos	2
2.	Índice	3
3.	Resumen	6
4.	Planteamiento del problema	7
5.	Pregunta de investigación	12
6.	Objetivos	12
	6.1 Objetivo general	12
	6.2 Objetivos específicos	12
7.	Marco teórico	13
	7.1 La sociedad del conocimiento y sus demandas a la educación.	13
	7.2 Nuevas demandas hacia la escuela.	15
	7.3 Demandas a profesores y alumnos.	17
	7.4 Creencias de los profesores sobre lo que es enseñar y aprender.	18
	7.5 Constructivismo: marco explicativo de procesos de construcción de conocimiento.	23
	7.5.1 La perspectiva constructivista de Jean Piaget.	26
	7.5.2 La perspectiva del procesamiento de la información.	27
	7.5.3 La perspectiva constructivista histórico – cultural de Lev Vigotsky.	29
	7.5.4 Los rasgos de una práctica constructivista.	34
	7.6 El conocimiento práctico	36

8.	Metodología	41
	8.1 Contexto del estudio	41
	8.2 Tipo y Método del estudio	41
	8.3 Técnica de recolección de datos	42
	8.4 Diseño Muestral	45
	8.5 Validez de los datos	50
	8.6 Procesamiento y análisis de los datos	51
	8.7 Aspectos Éticos	53
9.	Resultados	54
	9.1 Primer objetivo específico Profesor 1	54
	9.2 Segundo objetivo específico Profesor 1	72
	9.3 Primer objetivo específico Profesor 2	79
	9.4 Segundo objetivo específico Profesor 2	89
	9.5 Primer objetivo específico Profesor 3	94
	9.6 Segundo objetivo específico Profesor 3	108
	9.7 Primer objetivo específico Profesor 4	115
	9.8 Segundo objetivo específico Profesor 4	123
10.	Conclusiones y Discusión	127
11.	Proyecciones	138
12.	Referencias	141
13.	Anexos	151
	13.1 Explicación (vía e-mail) a profesores que contestaron Cuestionario de dilemas.	152

13.2 Cuestionario de dilemas aplicado a los profesores.	153
13.3 Consentimiento informado profesores en estudio.	162
13.4 Observaciones y análisis de clases profesor 1	163
13.5 Observaciones y análisis de clases profesor 2	194
13.6 Observaciones y análisis de clases profesor 3	213
13.7 Observaciones y análisis de clases profesor 4	251

### 3. RESUMEN

El presente escrito es el resultado de un estudio exploratorio descriptivo, realizado desde un enfoque de investigación Cualitativa, cuya pregunta de investigación es ¿Cómo son las prácticas de aula de profesores con creencias Constructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza, que hacen clases de Lenguaje y Ciencias Sociales en Enseñanza Básica y/o Media en un colegio particular de la ciudad de Santiago?

A partir de la aplicación de un test que permite clasificar las respuestas de los profesores en tres teorías implícitas sobre Enseñanza y aprendizaje : Teoría Directa (compatible con una visión Conductista), teoría Interpretativa (compatible con una teoría Cognitiva del Procesamiento de la Información) y teoría Constructivista (compatible con una visión Constructivista), se estudiaron las prácticas de aula de cuatro profesores cuyas teorías implícitas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza, resultaron compatibles con una visión Constructivista . El levantamiento de la información se realizó mediante el método de la observación no participante y en el análisis de los datos se utilizó la técnica denominada análisis de contenido. Las prácticas de los profesores se describen a partir de cómo ellos organizan la enseñanza, qué tipo de estrategias didácticas utilizan, qué hacen con los conocimientos previos y cómo trabajan la motivación de los estudiantes.

Los resultados indicarían que los cuatro profesores observados muestran un patrón compatible con la teoría Interpretativa; aun cuando en todos los casos hay presencia de lo que hemos denominado “mixtura práctica” en tanto en las prácticas de todos los profesores se

observan “trazos” de formas de Enseñanza vinculadas con las teorías Directa y Constructivista.

Esta investigación espera aportar en la comprensión de cómo se desenvuelven en el aula los profesores con visiones Constructivistas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje pues eso nos va a permitir entender las posibilidades de estas ideas de entrar al aula de verdad, al tiempo que nos permite ajustar exigencias /expectativas de quienes hacen política pública, directivos, padres y a los propios profesores.

#### **4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La sociedad actual demanda a los sistemas educativos la formación de seres humanos capaces de aprender en forma permanente, de adaptarse creativamente al cambio y manejar la incertidumbre, tanto social como económica.

Para responder a tales demandas, la mayoría de los países de la Región desde hace diez o más años viene desarrollando procesos de reforma o modernización de sus sistemas educativos encaminados a disminuir los desfases generados entre las demandas de la sociedad actual y los procesos pedagógicos desarrollados al interior de los establecimientos educativos. En Chile, las reformas en el plano educativo se focalizaron tanto en el plano estructural como en aspectos relacionados con la expansión de la cobertura y la obligatoriedad escolar.

Una vez superada esta etapa inicial de reformas, desde el año 2000 en adelante, el foco de las mismas se centró en el diseño e implementación de mejoras tanto a nivel curricular, pedagógico, modernización de la gestión institucional y evaluación de los aprendizajes. En el ámbito curricular, las reformas se enfocaron en la modernización de los objetivos y contenidos del currículo y las orientaciones pedagógicas para los docentes, para lo cual se elaboró un marco cuyas bases se cimentaron en una visión de currículo específico para la edad de los estudiantes, con Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (MINEDUC, 2011, p. 4). En el ámbito pedagógico las acciones emprendidas se encaminaron hacia la formación y desarrollo profesional docente, principalmente el desarrollo profesional, primero, a través del componente de Fortalecimiento de la Profesión Docente y, segundo, en la configuración de un Marco para la Buena Enseñanza, como instrumento que orienta la Evaluación de Desempeño Docente (MINEDUC, 2006). Para concretar lo anterior, se realizó una importante inversión en la capacitación masiva de docentes (tanto en formación inicial, como en servicio) mediante el desarrollo de programas como: Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), Programa de 900 Escuelas (P-900), Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), Programa de Escuela y Liceos Prioritarios, entre otros. Muchos de estos programas se desarrollaron en redes de colaboración entre universidades y liceos.

Aún cuando en los documentos oficiales no se precisa de manera directa la fundamentación teórica de la reforma, el enfoque Constructivista, que concibe el aprendizaje como proceso de construcción de conocimiento a partir de los saberes y de las experiencias previas de los participantes y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción;

ganó presencia en las orientaciones pedagógicas y en los procesos de capacitación docente (Palacios, 2000) desarrollados en todo el país.

Dieciséis años después de iniciadas las reformas, los resultados obtenidos son relativos. En particular, respecto al efecto de las capacitaciones docentes en el cambio de las prácticas educativas y en la mejora de la calidad de los aprendizajes. Con relación a los docentes en servicio, Bellei (2003) y Cox (2003) coinciden en señalar la coexistencia de dos modelos de prácticas pedagógicas; por un lado las tradicionales y reproductivas, y por otro la práctica pedagógica con elementos de nuevas concepciones instalados por el nuevo paradigma educativo de orientación Constructivista.

De manera similar Beca, Montt, Sotomayor, García – Huidobro y Walter (2006; citado por Gómez, 2010) concluyen que si bien los profesores han incorporado los cambios a nivel discursivo, estos no siempre poseen las competencias necesarias para lograr un adecuado traslado a la práctica en el aula. En este mismo sentido, Galdames (1993, p. 7) señala: “la transferencia al aula de las estrategias innovadoras que los profesores trabajan en los talleres, a veces resulta lenta e insuficiente”.

Por su parte, Avalos (2002) ha planteado ciertas debilidades surgidas en el ámbito de las capacitaciones, al señalar que si bien su objetivo fue la transmisión de propuestas metodológicas para enfrentar problemas en áreas determinadas, estas no fueron suficientes para transformar las prácticas docentes; aspecto ya mencionado por el CIDE (2001) que

evidenciaba el bajo impacto de los programas de actualización en las prácticas educativas de los docentes.

Lo anterior se debería, entre otras razones, a un fenómeno de “resistencia” por parte del profesorado para la incorporación de las prácticas que sugiere la Reforma (Gómez, Guerra, Santa Cruz, Thomsen, Rodríguez y Beas, 2012) o a un proceso de adaptación en el que cada docente toma lo nuevo y lo adapta de manera idiosincrática, dependiendo de sus conocimientos previos, las características de su escuela y de sus alumnos (Montecinos, 2003). Este fenómeno también ha sido observado en otros países; en España por ejemplo, Torrado (2003) refiere que los modelos que esperan que los profesores transfieran a la práctica los conocimientos recibidos en las clases de didáctica, pedagogía o psicopedagogía no están pareciendo ni sencillos ni eficaces.

Dado lo anterior, desde hace algunos años se insiste en la necesidad de investigar respecto a las prácticas pedagógicas de los docentes al interior del aula. Al respecto, Brunner (2000) alude a la necesidad de indagar en lo que señala como "la caja negra de la educación" [el aula] como una necesidad impostergable si se quiere responder a las necesidades de este milenio. Sobre esta misma idea, Shulman (1986 b) ya reconocía la importancia de realizar investigaciones consistentes en recopilar, cotejar e interpretar los conocimientos prácticos de los profesores a fin de crear una bibliografía de casos y codificar sus principios, precedentes y parábolas.

Investigaciones realizadas al respecto, consideran de vital importancia el conocer las creencias que tanto profesores como estudiantes poseen en torno a los procesos de aprendizaje y enseñanza (Pajares, 1992; Browlee, 2003; Chan y Elliot, 2004; Pozo, 2006; Guerra, 2008; García y Sebastián, 2011). Así desde el marco teórico de las teorías implícitas, consideradas como “construcciones personales que surgen de la interacción de los individuos con su medio, y que sirven para darle sentido al mundo en que se vive” (Rodríguez Moneo, 1999) se explica que una modificación en las mismas podría conducir a un cambio en las prácticas, puesto que éstas guiarían la acción. A pesar de lo anterior, advierten que esta relación no siempre se da de manera directa, es decir, no bastaría con explicitar las creencias de los profesores para transformar sus prácticas, sino que sería necesario conseguir que estas, una vez modificadas, se entiendan en códigos de acción (situados, encarnados e implícitos) (Pozo, 2006)

Entendiendo que los profesores son una pieza fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, este estudio asume que los docentes cuyas creencias son Constructivistas, tendrán una tendencia a expresar aspectos de sus creencias en su práctica diaria, sin embargo, dado que la escuela no es el laboratorio sino un espacio complejo, con muchas y variadas demandas, tal vez exista una expresión peculiar de estas creencias o tal vez en la acción se expresen otras creencias distintas a las declaradas por los profesores.

## **5. PREGUNTA DE INVESTIGACION**

¿Cómo son las prácticas de aula de profesores con creencias Constructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza que hacen clases de Lenguaje y Ciencias Sociales en Enseñanza Básica y/o Media en un colegio particular de la ciudad de Santiago?

## **6. OBJETIVOS**

### **6.1 OBJETIVO GENERAL:**

Describir cómo son las prácticas de aula de profesores con creencias Constructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza que hacen clases de Lenguaje y Ciencias Sociales en Enseñanza Básica y/o Media en un colegio particular de la ciudad de Santiago.

### **6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1. Describir las prácticas de aula que manifiestan los profesores del estudio cuyas creencias sobre aprender y enseñar son Constructivistas.
2. Indagar si existen posibles combinaciones de prácticas de distintas orientaciones teóricas en los profesores del estudio.

## **7. MARCO TEÓRICO**

### **7.1 LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y SUS DEMANDAS A LA EDUCACIÓN**

En cada sociedad las culturas del aprendizaje evolucionan a medida que cambian las demandas de conocimiento y con ellas las epistemologías y tecnologías que soportan ese conocimiento (Pozo, 2006). En la sociedad actual nos encontramos frente a una nueva cultura del aprendizaje, que va de la mano con la sociedad de la información, la existencia de un conocimiento múltiple e incierto, y el aprendizaje continuo.

En una sociedad donde el conocimiento pasa a ser uno de los principales valores ciudadanos (Marcelo, 2001), surge la necesidad por parte de todos sus integrantes de estar constantemente aprendiendo sobre diversas temáticas. Hoy “estamos viviendo en una nueva era en la que las demandas son tan complejas, tan multivariadas, y tan cambiantes que la única manera en que seremos capaces de sobrevivir es mediante el compromiso con un proceso de aprendizaje individual, colectivo y global a lo largo de nuestra vida y para todos nosotros” (Aspin, Chapman, Hatton y Sawano, 2001, p. XIX). Al respecto, un estudio realizado en el año 2010, revela que más del 40% de los adultos de países de la OCDE participan en educación formal o no formal, demostrando con ello que el aprendizaje no termina con el nivel terciario, ya que muchos adultos continúan capacitándose y estudiando a lo largo de su vida laboral (OCDE, 2010). En el fondo, cuando la acumulación de conocimiento determina la

capacidad para innovar en un entorno de facilidades crecientes de acceso a la información (Boisier, 2001), el aprendizaje continuo pasa a ser una premisa relevante.

De este modo, en la actual “Sociedad del conocimiento” -basada en el permanente avance de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TICs)-, cambia la forma de aprendizaje de los adultos y también de los jóvenes. De hecho, a través de las tecnologías de la información y comunicación, las nuevas generaciones poseen múltiples fuentes de información tales como Internet, televisión, radio, y otras que permiten que éstos tengan acceso a conocimiento que va más allá de las instituciones formales dedicadas a enseñar. Sin embargo, muchas veces aquella información les llega de modo fragmentada.

Frente a la existencia de múltiples vías para adquirir conocimiento, la escuela va perdiendo su centralidad, ya que los jóvenes adquieren información desde otros espacios. La escuela deja de ser el lugar del conocimiento, puesto que existen otras fuentes informativas que “llegan” a los estudiantes más allá de aquella institución y que poseen formatos a veces más atractivos para ellos. Por todo lo anterior surge la necesidad de un replanteamiento de las funciones que tradicionalmente se han atribuido a la escuela y a los profesores. En este nuevo contexto “los sistemas educativos en general, y la escuela en particular, están sometidos a una continua exigencia de cambio” (Pozo, 2006, p. 29).

## **7.2 NUEVAS DEMANDAS HACIA LA ESCUELA**

En este nuevo contexto la escuela ya no es capaz de brindar toda la información relevante, pues ésta es mucho más móvil y flexible que la propia escuela, “lo que sí puede es formar a los alumnos para poder acceder y dar sentido a la información, proporcionándoles capacidades de aprendizaje que les permitan una asimilación crítica de la información” (Pozo, 2006). En otras palabras, frente a la fragmentación de la información obtenida por los jóvenes a través de diversos medios, surge la necesidad de que puedan organizar aquella información, interpretarla, darle sentido, y en ello la escuela hoy cumple un rol clave.

En un contexto donde el conocimiento es múltiple e incierto, ya no tienen fundamento teorías del aprendizaje tradicionales para las que aprender correspondía a repetir e incorporar verdades establecidas, que planteaban la existencia de un conocimiento objetivo, sobre el que ni los alumnos o profesores podían dialogar ni cuestionar. Por esto hoy se está generando un proceso de reforma continua en la educación, la cual conlleva cambios en los contenidos, como también en las formas de enseñar y aprender, es decir, en la gestión del conocimiento en los espacios instruccionales (Pozo, 2006).

Algunos autores (Pozo, 2006; Marcelo, 2001) plantean que hoy, más que aprender verdades indiscutibles, se hace necesario aprender a convivir con la diversidad de perspectivas existentes y a partir de ellas construir el propio juicio. Frente a este contexto, la educación no debiese centrarse en transmitir conocimientos a los alumnos como si estos fuesen verdades

acabadas, sino ayudarles a construir su propio punto de vista. De hecho, en el informe PISA 2001 se señala que la calidad del aprendizaje aumenta cuando los estudiantes tienen una disposición positiva hacia la enseñanza y pueden administrarla ellos mismos, por lo que, una vez que dejen la escuela, manejarán la mayor parte del aprendizaje por sí mismos (OCDE, 2002). En esta línea, Adalberto Ferrández (1988, citado en Marcelo, 2001) da importancia a la formación de base como sustrato imprescindible para cualquier propuesta formativa. Para él, la educación debiese ser creadora de estructuras flexibles que puedan modificarse rápidamente, y polivalente. Es decir, la educación dentro de la sociedad del conocimiento debiese ser flexible, diversificada, individualizada, adecuada a las necesidades de grupos y objetivos específicos (Torres, 2006).

De acuerdo a Collins (1997, citado en Marcelo 2001), los cambios en la enseñanza en la sociedad actual debieran ser desde una enseñanza basada en la exposición y explicación a una basada en la indagación y construcción; desde trabajar con los mejores estudiantes a trabajar con todos; cambios hacia estudiantes más comprometidos con las tareas que realizan; desde una estructura competitiva hacia una cooperativa; y desde la primacía del pensamiento verbal, a la integración de éste y el visual.

### 7.3 DEMANDAS A PROFESORES Y ALUMNOS

Ahora bien, la nueva cultura del aprendizaje exige también tanto a profesores como alumnos que asuman nuevos modelos y roles, que a veces pueden entrar en conflicto o contradicción con sus creencias arraigadas sobre el aprendizaje (Pozo, 2006). Los cambios que se están produciendo en la sociedad conllevan la demanda de una *redefinición del trabajo del profesor* (Marcelo, 2001). “Los profesores son potencialmente el activo más importante de la visión de una sociedad del aprendizaje” (Day 2001, citado en Marcelo, 2001, p. 550), por eso se hacen sumamente importante los procesos de formación inicial, su período de inserción profesional y su formación continua.

Así, surge el concepto de “*Aprendizaje a lo largo de su vida*”: los profesores hoy deben prepararse para trabajar en un ambiente cambiante, imprevisible, por lo que deberán estar permanentemente actualizándose e informándose más allá de los conocimientos que aprendieron en su formación inicial. En este sentido, Marcelo (2001) destaca la necesidad de realizar un giro en los centros instruccionales: las escuelas debiesen ser espacios en los que no sólo se enseñe, sino en los cuales los profesores también aprendan. “En la sociedad en la que nos está tocando vivir, los conocimientos que adquirimos en nuestra etapa de formación inicial tienen una fecha de caducidad. No podemos seguir esperando que la formación profesional inicial nos dote de un bagaje de conocimientos del que podamos disponer a lo largo de toda nuestra vida profesional activa [...] se requiere de las personas, de los ciudadanos una actitud de permanente aprendizaje” (Marcelo, 2001, p. 540).

En este contexto el papel del profesor debiese cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea ambientes de aprendizaje complejos, llevando a los alumnos a que construyan su propia comprensión de la materia estudiada y además, trabajando con los alumnos como compañeros en el proceso de aprendizaje. Además de la capacidad de aprender e innovar en relación a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, a los profesores actuales se les debiese exigir tener capacidad de liderazgo (Marcelo, 2001), como también trabajar en equipo, ya no basándose en el característico aislamiento, sino en constante colaboración entre unos y otros.

#### **7.4 CREENCIAS DE LOS PROFESORES SOBRE LO QUE ES ENSEÑAR Y APRENDER**

Las creencias de los seres humanos y su relación con la conducta es un tema de interés para la comunidad científica (Chan y Elliott, 2004; Pajares, 1992; García y Sebastian, 2011, Guerra, 2008; Gajardo, 2009; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez Echeverría, Martín y De la Cruz, 2006) Las creencias se observan tempranamente en las personas y tienden a evolucionar muy escasamente, manteniéndose a lo largo de los años (Pajares, 1992) Esto se explicaría porque las personas desarrollan sistemas individuales de creencias que van adquiriendo conforme crecen y adquieren conocimiento. Sin embargo, el proceso de asimilación humano no permitiría que las nuevas creencias se incorporen tan rápida y fácilmente, esto pues da prioridad a aquellas que se incorporaron primero en la estructura de conocimiento. De esta manera, el cambio de creencias se vuelve muy difícil. Además de lo anterior, es importante

explicitar que las creencias tienen un rol adaptativo (Pajares, 1992), es decir, permiten a los seres humanos entenderse a sí mismos y al mundo, más aún le ayudan a adaptarse y desenvolverse en este último.

En el ámbito educativo, resulta interesante apreciar cómo las creencias de los docentes influyen en sus prácticas de aula, y en las decisiones que toman al enfrentar todo el proceso educativo que planifican para sus estudiantes (García y Sebastián, 2011). Apoyando esta idea y explicando cómo influyen las creencias en el actuar de los docentes que enseñan a profesores, Gajardo (2009) explica que “las teorías implícitas de los docentes formadores de profesores, sobre la enseñanza y el aprendizaje, inciden en la manera en que organizan la mediación de la acción pedagógica” (Gajardo, M. 2009, p. 13) de esta manera es posible dar cuenta de la relevancia de las creencias de los maestros para su actuar en las salas de clases. A partir de los estudios sobre creencias relacionadas con el enseñar y aprender, se ha investigado sobre un tipo particular que permitirían predecir el actuar docente en el aula, son las llamadas creencias epistemológicas (Guerra, 2008). Este tipo de creencias refieren a qué entendemos por conocer y aprender, es decir, serían concepciones personales acerca de la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje (Chan y Elliott, 2004; Schomer – Aikins, 2004) Algunos estudios avalan la relación de estas concepciones o creencias personales con el actuar pedagógico. Las investigaciones de Chang y Elliot (2004) reafirman la relación ya expuesta entre creencia y práctica y señalan que lo que los profesores llevan a la sala de clases deriva de lo que creen que es enseñar y aprender. En una investigación realizada por Guerra (2008), con 1634 profesores chilenos, donde se buscó evaluar la asociación entre creencias epistemológicas y prácticas, realizadas en aula por profesores en ejercicio que postularon al

Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica, se demostró que las creencias (sofisticadas) tendrían un relación importante con la calidad de las prácticas docentes en el aula. Este estudio permitió también, dar cuenta del impulso que otorgan las creencias epistemológicas sofisticadas a las prácticas docentes que promueven oportunidades de aprendizajes equitativas y de calidad; este es un aporte muy interesante al contexto educacional chileno, puesto que la promoción de oportunidades de aprendizaje de calidad es el eje de los curricula del país.

Las creencias o representaciones que los profesores tienen sobre lo que es enseñar y aprender, actuarían de forma implícita, permitiendo a los docentes responder a las demandas de los sistemas educativos en los que se desenvuelven. Según Pozo et al (2006) actúan de tal modo que constituyen “verdaderas teorías implícitas” (Pozo et al, 2006), esto pues se constituirían como un conjunto de conocimientos organizados, con el fin de adaptarse a los ámbitos físicos y sociales en que viven los profesores, además de establecerse a modo de red de ideas. En el año 2006, Pozo et al propusieron tres teorías que se asocian a creencias epistemológicas distintas y que permitirían comprender el actuar de los docentes en ejercicio. La primera teoría, que Pozo et al, denominan Directa, tendría su fundamento en una visión Conductista del aprendizaje. Esta teoría consideraría la enseñanza y el aprendizaje como el resultado de la convivencia con la realidad objetiva existente, es decir, “la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza (ría) el resultado” (Pozo et al, 2006, p. 120). La teoría Directa, entendería el aprendizaje como un proceso pasivo, reproductivo, donde la sola estimulación o contacto con ciertos estímulos educativos, generaría cambios; en ese sentido, el contexto del aprendiz no se visualizaría como relevante para el proceso de enseñanza –

aprendizaje. La teoría directa, se centraría “de modo excluyente en los resultados o productos del aprendizaje, sin situarlos en relación con un contexto de aprendizaje, ni visualizarlos como punto de llegada de unos procesos que comprometen la actividad del aprendiz” (Pozo et al, 2006, p. 120). Para esta teoría, el conocimiento se adquiriría por recepción y el profesor sería un transmisor fiel y directo de estos conocimientos.

La segunda teoría, propuesta por Pozo et al (2006), denominada Interpretativa, tendría sus cimientos en las teorías Cognitivas del Procesamiento de la Información, es decir, supondría que el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje son el resultado de la interacción entre un sujeto y un objeto. La teoría interpretativa “conecta (ría) los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal” (Pozo, 2006, p. 122) impulsando fundamentalmente, el incremento de los conocimientos. El profesor tendría que transmitir fielmente los saberes a sus estudiantes para que estos los adquieran, pero interviniendo lo menos posible sobre ellos. Esta teoría no manifestaría un quiebre completamente radical a los enfoques Conductistas puesto que seguiría enraizada en la idea que el aprendizaje supone reproducir la realidad.

La tercera teoría, denominada Constructivista por Pozo et al (2006), sienta sus bases en las ideas de Piaget y Vigotski, por lo que considera que el conocimiento sería una construcción. De esta manera, el aprendizaje se convertiría en un proceso en continua transformación, donde los conocimientos y las estructuras previas de la persona, interactuarían con el medio en que ésta se desenvuelve. La enseñanza, desde esta teoría, volcaría sus esfuerzos a generar oportunidades donde se activen las experiencias previas de los estudiantes

para interactuar con las propuestas de trabajo planificadas por el profesor, de esta manera las estructuras estarían en una potencial condición para la transformación, así “la conciencia por parte del propio aprendiz de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y de los resultados que va alcanzando, funcionan como referentes clave que les permiten poner en marcha y ajustar procesos metacognitivos para regular su aprendizaje” (Pozo et al, 2006, p. 125) Dado que el conocimiento, desde el punto de vista de esta teoría sería una construcción en constante cambio, los fenómenos podrían tener variadas interpretaciones.

Para la presente investigación, resulta decisivo tener en cuenta la relevancia de las creencias de los docentes, esto pues ellas serían promotoras de situaciones de aprendizaje más o menos aterrizadas a los tiempos que corren. Para Brownlee (2003), las creencias de los docentes influirían en la calidad de las prácticas que llevan al aula, es por ello que en esta investigación la delimitación del tipo de creencias de los docentes en estudio fue inicial, para luego internarse en las prácticas de aula de los mismos educadores. Resulta interesante dar crédito al poder de las creencias y su vinculación con la práctica pedagógica, esto para saber en qué medida estas creencias o teorías implícitas estarían permitiendo que ocurra o no el cambio hacia formas de enseñanza aprendizaje más constructivistas, que permitan responder a los tiempos y a las demandas actuales.

## **7.5 CONSTRUCTIVISMO: MARCO EXPLICATIVO DE PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO**

Desde los años noventa, el discurso Constructivista ha emergido como un poderoso modelo para explicar tanto la producción del conocimiento como la forma en que los alumnos aprenden (Gordon, M., 2009)

El constructivismo constituye, antes que nada, una posición epistemológica, es decir, referente a cómo se origina y también cómo se modifica el conocimiento, supone un conjunto de postulados filosóficos acerca de qué es la realidad y cómo conocemos esa realidad.

Analizado desde este plano que denominamos epistemológico, el Constructivismo adopta una postura que se aleja de los postulados empiristas-exógenos y racionalistas-endógenos, pues concibe el conocimiento como una creación subjetiva que asumiría la realidad como posible de modificar, no acabada y, más relevante aún, reconoce la capacidad de la subjetividad de los individuos para modificarla. La epistemología base del Constructivismo supone además que “distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio aprendiz, y que esa innovación puede conducir incluso a una innovación del conocimiento cultural” (Pozo, 2006, p. 126).

Desde la epistemología Constructivista, la realidad no llegaría a entenderse sino mediante el ser humano, por lo tanto, lo que éste haga y viva determinaría su conocer y las circunstancias estarían limitadas por la interacción del hombre con las circunstancias, en este sentido, el proceso de conocimiento el proceso de conocer, entonces, se concibe y se explica en función de su carácter funcional, distribuido, contextualizado e interactivo” (John - Steiner & Mahn 1996, en Cubero, 2005 – 2, p. 45).

La consideración de que la realidad admite interpretaciones, ha producido dos enfoques dentro del Constructivismo (Aznar 1992): el Constructivismo radical y el Constructivismo moderado. El primero es de inspiración filosófica y responde más a la pregunta de si hay o no un mundo objetivo independiente del sujeto que conoce y el segundo, responde a la pregunta de cómo el hombre construye su realidad personal.

Desde el Constructivismo radical, se afirma categóricamente que la realidad no existe, ésta es creada, estructurada y modificada a través del esfuerzo de descubrirla y explicarla. El Constructivismo moderado de inspiración psicológica, en cambio, admite la existencia de una realidad objetiva; pero el sujeto tiene que construir el conocimiento que le acerque a ella. Este proceso supone la interacción del hombre con el medio “a través de dicha relación, el sujeto organiza el conocimiento de ese medio, pero dicho conocimiento depende, no tanto de las características objetivas de dicho medio, sino de la percepción que de ellas realiza el sujeto y del “sentido” que les confiere (Aznar, 1992, p. 19).

El problema epistemológico que presenta el Constructivismo, radica en el modo en que adquirimos conocimiento de la realidad; lo que lleva a rechazar la relación de correspondencia entre realidad y conocimiento. Sin embargo, el Constructivismo Sicológico acepta lo que Aznar (1992) denomina Principio de adaptación funcional entre el conocimiento y la realidad , de modo que la construcción del conocimiento , tanto en plano individual como colectivo, implicaría un constante ajuste con la realidad: “de la misma manera que el ambiente pone condiciones a los seres vivos, la experiencia pone condiciones a nuestras ideas , de modo que el mundo de la experiencia limita el conocimiento, siendo lo que sobrevive en este tipo de lucha, la “verdad”; es decir, el conocimiento “más ajustado” (Aznar 1992, p. 20)

Desde el ámbito de la Psicología, que es el lugar desde donde se sitúa esta investigación, se conciben varios tipos de Constructivismo, entre los cuales se encontramos el Constructivismo psicogenético de Piaget, el Constructivismo basado en la teoría histórico-cultural de Lev Vigostky o el Constructivismo cognitivo inspirado en la teoría de los esquemas y el procesamiento humano de la información, por nombrar algunos.

Un eje interesante en la descripción de las perspectivas Constructivistas, es lo relativo a la dimensión individual- social. En uno de los polos estarían las explicaciones más comprometidas con los procesos psicológicos del individuo y en el opuesto el social, más relacionado con las prácticas culturales, con el discurso como mediación, y el contexto histórico y cultural. Estos polos quedan bien representados por las teorías de Jean Piaget y el procesamiento de la información y Vigotsky respectivamente, a ellas se hará referencia a continuación.

### **7.5.1 LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA DE J. PIAGET**

Para Piaget (1981) los individuos construirían su realidad a partir de sí mismos, y el conocimiento germinaría en el momento de contacto entre el ser humano y su ambiente, todo aprendizaje sería constructivo, pues se supondría producto de una obra personal del sujeto, que se apoya en conocimientos anteriores. El propósito de esta construcción de la realidad sería la adaptación de los sujetos a su ambiente. Para Piaget, los individuos lograrían incrementar sus acervos cognitivos mediante la asimilación de sus esquemas de conocimiento a la realidad. Los supuestos Piaget al menos implicarían que el sujeto inicia su aprendizaje cuando se ve enfrentado a un desequilibrio cognitivo que desea solucionar, para lo cual se vale de su propio desarrollo cognitivo y de la interacción con el medio social que lo circunda “el conflicto cognitivo (...) es el motor del aprendizaje, ya que provoca procesos de reorganización cognitiva” (Cubero, 2005 - 1, p. 41).

Desde la teoría genética de Piaget, se entiende el aprendizaje limitado por el desarrollo cognitivo de la persona y serían los conflictos cognitivos, los que generarían aprendizaje e impulsarían la reorganización cognitiva. La teoría genética asume el rol de la enseñanza como un constante impulso promotor de desequilibrios cognitivos en los estudiantes, de modo tal que se logrará el aprendizaje una vez que los alumnos comiencen a buscar el equilibrio para lograr estabilizarse; allí luego se volverá a generar el ciclo desequilibrio-equilibrio cognitivo.

Para Piaget, los procesos individuales son condiciones previas que hacen posible los procesos de interacción social. Los procesos sociales son interpretados de acuerdo con una lógica individual, según la cuál los otros facilitan los conflictos capaces de generar desequilibrios (Cubero, 2005).

Para el Constructivismo Piagetiano, la construcción del conocimiento es una actividad adaptativa, en la que la posibilidad de adaptarse depende de los atributos de las estructuras cognitivas las que se definen en base a relaciones lógico matemáticas. El aprendizaje para este autor, es siempre constructivo, supone una construcción personal para el sujeto que asimila la realidad a partir de lo que tiene: sus estructuras cognitivas.

Una práctica pedagógica desde la teoría de Piaget, supondría un profesor que acompaña el desarrollo de los alumnos y les propone tareas que puedan provocar conflicto cognitivo, en la convicción de que el aprendizaje debe ir a remolque del desarrollo. Lo que conocemos y lo que aprendemos, los conceptos que construimos, todo depende de la estructura característica de un momento del desarrollo personal. Estas estructuras son internas y autor reguladoras (Piaget, 1978).

### **7.5.2 LA PERSPECTIVA DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN**

Las teorías del procesamiento de la información se centran en la forma en que la gente presta atención a los sucesos del medio, codifica la información que debe aprender y la relaciona con los conocimientos que ya tiene, almacena la nueva información en la memoria y la recupera cuando la necesita (Schunk, 1997).

La concepción del ser humano como un procesador de información se basa en la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de una computadora. Tal como señala Mayer (1996), las personas toman información del medio, la organizan, toman decisiones respecto a ella y luego la vuelven a externalizar de forma simbólica. Esto es precisamente lo que haría el ser humano.

Esta serie de procesos serían llevados a cabo a través de diversas funciones cognitivas que resultan vitales desde esta perspectiva, entre ellas, la memoria, entendida como la capacidad que tienen los seres humanos para registrar, retener y recuperar información.

Para explicar cómo funciona el sistema de procesamiento de información cabe detallar que esta última se codifica en el registro sensorial en el que la percepción determina lo que permanecerá en la memoria de trabajo para su uso posterior. La información procesada con cuidado se convierte en parte de la memoria a largo plazo y puede activarse en cualquier momento para que regrese a la memoria de trabajo (Woolfolk, 2006).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se considera como la adquisición de conocimiento y, este último, como una serie de símbolos que deben ser transformados y reestructurados para ser entendidos. Así, la labor del docente se relaciona con la transmisión, comúnmente de forma oral, de estos símbolos, entregándolos al aprendiz de una forma organizada (Mayer, 1996 pp.155).

### **7.5.3 LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA HISTÓRICO – CULTURAL DE L. VIGOTSKY**

Esta teoría, es desarrollada por el ruso Lev Vigotski en la misma época en que Piaget elaboraba su teoría en Suiza. Vigotski sostiene el origen social del comportamiento mental y su carácter mediado. Él mismo aclara que “la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana” (Vygotsky, 1979, p. 94).

Los procesos de evolución serían fundamentalmente más importantes que las instancias acabadas; la marcha de los procesos mentales sería importante para dar cuenta de lo que ocurre en la mente en el momento de conexión con la realidad, con el medio, con la sociedad “no sólo la naturaleza influye en la conducta humana sino que, además, las personas modifican y crean sus propias condiciones de desarrollo” (Cubero, 2005 - 1, p. 72) en la medida que van evolucionando. Para Vigotsky, el desarrollo no sería un proceso lineal, en él ocurrirían avances y retrocesos, se interactuaría con instrumentos de mediación que cooperarían con los

procesos de desarrollo, además confluirían varios tipos de desarrollo del funcionamiento intelectual, a partir de los dominios genéticos del sujeto.

En relación al origen social del funcionamiento mental del individuo, Vigotsky postula que tanto la vida social, como las interacciones entre los sujetos y la participación en actividades reguladas culturalmente, serían agentes de evolución de los procesos psicológicos superiores. A partir de esta idea este autor formuló su ley genética de desarrollo cultural, la que supuso que “cualquier función en el desarrollo cultural del niño o la niña aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social, y después en el plano psicológico” (Cubero, 2005 - 1, p. 76). Según estos planteamientos vigostkyanos, la dimensión social de los sujetos sería anterior a la dimensión individual-personal.

A propósito del carácter mediado del desarrollo, Wertsch explica la mediación como un proceso por el que las herramientas y los signos se incorporarían a la acción humana y le darían forma en modos que resultan fundamentales. Los medios no serían sino instrumentos que potencian los procesos de desarrollo de los individuos, también son llamados instrumentos mediacionales, puesto que no solo facilitarían o harían más eficientes los procesos evolutivos, sino que alterarían el flujo y la estructura de las funciones mentales.

Wertsch (1993) amplía que la acción humana es, básicamente, acción mediada, es decir, una dialéctica entre el agente y las herramientas o elementos culturales. En cualquier obra humana puede haber una contribución única de un individuo pero también hay, de seguro, una fuerza configuradora esencial: la convención empleada como herramienta en el acto creativo.

Desde la propuesta de Vigotsky, la escuela sería un espacio institucionalizado de mediación semiótica, es decir, sería un lugar donde el sujeto se apropia de cultura, es decir de los signos y esos signos construyen su mente.

El propio Vygostky señala: “un hecho por todos conocido y empíricamente establecido es que el aprendizaje debería equiparse, en cierto modo, al nivel evolutivo del niño” (Vygotsky, 1979, p. 131). De ahí la importancia que recae en uno de los conceptos más centrales de su teoría socio-histórica del aprendizaje y el desarrollo: la Zona de Desarrollo Próximo. Él mismo la define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979, p. 133), es decir, y llevándolo al campo de la educación formal, lo que hace el docente al situarse en ese “intervalo” es llevar al niño desde su actual nivel de desarrollo hacia su máximo potencial en determinada área, avance que se lleva a cabo mediante los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se da en estrecha relación con los otros, integrando así uno de los principales conceptos Vygotskyanos: el andamiaje. Baquero (2001) lo define como “una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto, en la que el formato de interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto” (p. 148). A su vez, agrega que el andamiaje hace alusión a una enseñanza de tipo colaborativa, donde

experto y novato confluyen en el proceso de aprendizaje, controlando mayormente la situación en un comienzo el experto para finalmente delegarla por completo en el aprendiz (Baquero, 2001).

El Constructivismo radical por su parte, se desarrolla como tal a partir de las denominaciones de Ernst von Glasersfeld y Heinz von Foerster. Lo claramente radical de esta corriente Constructivista sería que concibe a tal punto el rol del individuo como agente de sus propios conocimientos, que supone que las nociones que llevan al sujeto a dar sentido a su existencia han sido concebidas por él mismo a partir de su ambiente circundante. Los supuestos radicales de este Constructivismo cambiarían la idea de objetividad por viabilidad, validando lo que concibe el sujeto en base a sus necesidades y fines personales de adaptación a los contextos en que se desenvuelve.

En el año 1981 Ernst von Glasersfeld señalaba que de hecho, no es necesario entrar muy profundamente en el pensamiento constructivista para darse cuenta de una inevitable afirmación: el hombre, y sólo el hombre, es responsable de su pensamiento, su conocimiento y, por tanto, también por lo que hace.

Esta perspectiva vulneraría el principio de adaptación funcional del hombre con el medio, validando toda realidad construida con independencia de los consensos culturales, la escuela que conocemos perdería entonces su rol como institución, donde las generaciones más jóvenes se apropian de la cultura, pues no se podría hablar en rigor, de una cultura. Por esta

razón en esta tesis se tendrá como referencia el Constructivismo psicológico particularmente la postura de Vigotski.

Si hay algo común a todas las perspectivas Constructivistas no radicales, es su oposición a la idea de que la realidad es independiente del sujeto y su convicción de que los sujetos son seres activos en la construcción del conocimiento. Esta última idea supone que los sujetos median la selección, evaluación e interpretación de la información, dotando de significado la experiencia. La actividad del sujeto promueve los cambios en su organización cognitiva; y es esa construcción activa la que le otorga desarrollo.

Cubero (2005) agrega que es por eso que se dice que el individuo es el constructor de su propio saber y el responsable último de su aprendizaje, el cual deviene de la propia actividad autoestructurante del sujeto. Puntualiza que es la construcción activa la que le permite progresar evolutivamente de unos niveles de desarrollo a otros más complejos.

Vigotski reafirma las ideas anti radicales al afirmar que a través del uso de herramientas, las personas regulan y transforman la naturaleza y, con ello, a sí mismos. En concreto, el uso de un sistema de signos, producido socialmente y que el individuo encuentra en su vida social, transforma el habla, el pensamiento y, en general, la acción humana (Cubero y Luque, 2001, p. 150).

La actividad supone la apropiación del control, este traspaso del control es un eje de la actividad del sujeto. Si bien existen innumerables estudios e investigaciones donde tanto el

sujeto como el ambiente son considerados como elementos aislados, estos no pueden funcionar de forma totalmente independiente.

En un esfuerzo por encontrar el denominador común a las propuestas Constructivistas de orientación psicológica mencionadas anteriormente, se podría destacar la convicción de que la mente no es una copia de la realidad y que el sujeto construye la realidad a partir de algo que ya trae, el papel fundamental que le otorgan a la agencia del sujeto en el proceso de conocer y aprender y la atribución de significado y sentido que hace el sujeto respecto a lo que conoce.

#### **7.5.4 LOS RASGOS DE UNA PRÁCTICA CONSTRUCTIVISTA**

Respecto a la actividad de enseñanza, y ya desde una visión socio cultural que es la visión en la que se enmarca el presente trabajo, ésta consistiría en prestar tipos y grados de ayuda educativa ajustados a esa actividad constructiva que el alumno despliega como protagonista. Dicha ayuda la puede recibir también el alumno de otros compañeros por su participación en formas actividad conjunta diversas, que abarcan desde actividades de tutoría entre alumnos, en la que ejercen como tutores aquellos alumnos mejor preparados, hasta su inclusión en prácticas de trabajo colaborativo entre alumnos.

Este concepto, ayuda ajustada, resulta central en una práctica pedagógica Constructivista, pues se orienta a comprender la subjetividad del otro y desde allí brindarle la posibilidad de aprender. Al respecto, Rodrigo y Arnay (1997, p. 333) señalan que esta ayuda “se refiere a procedimientos utilizados por el profesor, que incluirían todas las formas de

apoyo a la participación del alumno en la actividad de aprendizaje y tiene una estructura dialógica, de regulación mutua”. Son ejemplos de este tipo de ayuda, según estos autores, invitar a la crítica creativa y al contraste entre las interpretaciones múltiples de la realidad, usar explícitamente las ideas de los alumnos como punto de partida para los argumentos propios, fomentar los intercambios comunicativos multidireccionales, como alternativa a la tradicional comunicación unidireccional y asimétrica maestro – alumno.

Según Confrey (1990, citado por Lane, 2007), un profesor constructivista es aquel que usa métodos de que ayuden a los estudiantes a reflexionar, evaluar y modificar sus propios marcos conceptuales. Este autor describe al profesor constructivista como alguien que toma decisiones, crea entornos y selecciona tareas que tengan como efecto que el estudiante se haga cargo de su propio aprendizaje, comprende los referentes desde donde sus alumnos están pensando y modifica la instrucción a partir de ello. Según Discroll (1990, citado por Lane, 2007) describe nueve atributos de una clase constructivista, entre ellos menciona, la interacción entre pares, los objetivos desafiantes, el ofrecer a los estudiantes diversas soluciones y representaciones de las tareas.

Torrado, J. A. y Pozo J. I. (2008) agregan a lo ya dicho como rasgos de una práctica Constructivista, algunas especificaciones relativas a la motivación. Según estos autores, la motivación es entendida como la valoración positiva y la definición de tareas que favorezcan las expectativas de éxito en el alumno. Al mismo tiempo, se considera que los esfuerzos por aprender se relacionan con establecimiento de metas conjuntas, definidas en objetivos claros, concretos y compartidos.

## **7.6 EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO**

Los estudios sobre enseñanza y aprendizaje han indagado sistemáticamente en el conocimiento teórico y en la práctica; por años han sido los protagonistas de muchos estudios, sin embargo, la falta articulación entre estos ámbitos ha requerido su reconceptualización (Clará y Maurí, 2010, p. 132). Desde el plano Constructivista, esta reconceptualización ha hecho surgir el llamado Conocimiento Práctico, esto pues las perspectivas constructivistas, al entender la realidad humana como una construcción permiten entrever que las circunstancias están en proceso de ser, dependen de la relación dialéctica entre la mente y la realidad (Cubero, 2005, p. 16). Desde la perspectiva Constructivista, la realidad es lo que construye el individuo en su mente a partir de su realidad, en esta lógica el conocimiento práctico viene a enfocarse en lo que surge en este intertanto “el conocimiento práctico permite a los prácticos definir, construir, las situaciones concretas de su práctica” (Clará y Maurí 2010, p. 133)

Varios autores han indagado en la definición del conocimiento práctico. Para Schön (1998) el conocimiento práctico se denomina repertorio y se relaciona con las representaciones de las situaciones vividas por un profesional. Las situaciones que se viven son entendidas a partir del repertorio de circunstancias profesionales que se han vivido “el profesional ha desarrollado un repertorio de ejemplos, imágenes, comprensiones y actuaciones (...) El repertorio de un profesional incluye la totalidad de su experiencia en tanto que le es accesible para la comprensión y la acción” (Schön, 1998, p. 130 – 131)

Por su parte, el enfoque de las teorías implícitas (Pozo, 1992) o teorías marco (Vosniadou, 1994) aporta cimientos importantísimos para comprender la relevancia del conocimiento práctico en relación al tema que convoca el presente escrito: las prácticas de aula. Estas últimas, desde el enfoque mencionado se componen del conocimiento explícito, las teorías implícitas y la práctica, a su vez las mencionadas teorías implícitas se componen de principios implícitos, las teorías de dominio y las representaciones implícitas (Clará y Maurí 2010). Estas últimas, análogas al conocimiento práctico, son las que permitirían entender el por qué el paso de la teoría a la práctica no es tan fluido como debería ser. Según este enfoque, las representaciones implícitas son las que guían la práctica, no el conocimiento explícito directamente: “las representaciones implícitas son aquellas representaciones que permiten al ser humano reducir la incertidumbre de las situaciones concretas en las que vive” (Pozo et al, 2006, p. 100); desde este punto de vista las prácticas de aula no serían iluminadas directamente por el conocimiento teórico, sino por las representaciones implícitas que tenga el individuo en su mente. Este marco sería coherente con la propuesta de la presente investigación, pues se busca indagar en las teorías implícitas de los profesores, entendiendo que esas representaciones regirían la práctica.

Otra perspectiva desde donde se ha investigado sobre el conocimiento práctico se denomina conocimiento personal del maestro, ésta se interesa en el conocimiento que explica las prácticas de enseñanza de los docentes, explica el actuar de los mismos a partir del conocimiento personal que ellos tienen y que se concreta a partir de las imágenes con que ellos se hacen una representación de la realidad a partir de la propia experiencia “la evocación de imágenes desde una historia, desde una narrativa de experiencia, de tal forma que la imagen

sea entonces capaz de guiarlos para dar sentido a futuras situaciones” (Clandini et al, 1986, p. 42)

Un estudio interesante para entender las condiciones en que trabajan los profesores y, desde éstas, intentar comprender las prácticas de aula de los mismos es el que se plantea en el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje TALIS (Teaching and Learning International Survey, 2009). En él se intenta explicar las diferencias en los resultados de aprendizaje de los países miembros y asociados a la OCDE en la prueba internacional PISA. Este estudio se centró en la primera etapa de la enseñanza secundaria e indagó en sectores públicos y privados de los 17 países pertenecientes a la OCDE y de 6 asociados a la misma. TALIS examinó “aspectos importantes del desarrollo profesional; ideas, actitudes y prácticas de los profesores; la evaluación y el retorno de información que reciben los profesores; y la dirección escolar en los 23 países participantes” (OCDE, 2009, p. 3).

Entre las preguntas en las que indagó TALIS, estuvo la preferencia de los docentes por una transmisión directa de la enseñanza o por una perspectiva Constructivista. La mayoría de los docentes encuestados se inclinó por el Constructivismo, sin embargo, cuando se les pidió que reportaran el tipo de prácticas que desarrollaban en sus clases “los profesores de todos los países comunicaron el uso en la clase de prácticas dirigidas a garantizar el aprendizaje como opción bien estructurada («prácticas estructuradas») con mayor frecuencia que el empleo de prácticas orientadas al alumno, tales como adaptar la enseñanza a las necesidades individuales” (p. 13) El mismo informe señala que algo de lo cual esta tesis se hace cargo:

“los factores que impiden a los profesores aplicar sus ideas sobre la enseñanza requieren investigaciones adicionales“ (p. 13).

Aún cuando es razonable tomar estos resultados con precaución, pues tal como señala Gordon (2009) hay algunos malentendidos sobre Constructivismo, entre los cuales está su identificación con el trabajo en pequeños grupos, con el aprendizaje por descubrimiento y con la no intervención del maestro, es interesante la alerta sobre las diferencias entre las ideas y la práctica, cuestión que resulta de alto interés para el presente trabajo.

A continuación se profundizará en la articulación entre conocimiento teórico y práctica intentando explicar el surgimiento de un nuevo constructo que podría explicar las dificultades de la mencionada fluidez, este es el llamado conocimiento práctico.

Desde la psicología histórico – cultural, Clará M. y Maurí, T. (2010) proponen conceptualizar el conocimiento práctico mediante los llamados “artefactos prácticos” (Clará y Murí, 2010, p. 137) Estos serían “mediadores de la acción humana (...) mediadores del sentido (...) donde debe buscarse el origen y la naturaleza de la acción humana” (Clará y Maurí, 2010, p. 137)

A pesar de que los autores mencionados profundizan y nominalizan de distinto modo al llamado conocimiento práctico, es posible encontrar características comunes que son relevantes de mencionar puesto que permiten entender el por qué este ámbito del proceso de conocer permite entender y dar continuidad desde la teoría a la práctica, de modo de explicar

cómo este tipo de conocimiento es mediador entre ambos ámbitos del saber y explica lo que finalmente ocurre en el actuar docente en el aula. El conocimiento práctico, nominalizado como tal o como repertorio, representación implícita, imagen o artefacto práctico, tendría una “naturaleza tácita, no verbalizable (...) situada” (Clará y Maurí, 2010, p. 137), esto último implica que no podría desligarse de la situación contextual en la que ocurre, supondría uso en acción. El conocimiento práctico se aproximaría a las situaciones de forma holística, observando las circunstancias como un todo, sin pensamientos intermediarios. Una última característica del conocimiento práctico es la posibilidad de hacerlo o no conciente puesto que aunque sea explícito no implica que pueda conciente automáticamente, pero tampoco implica que no pueda serlo, puesto que estudios sobre expertos indican que estos sí controlan conscientemente su conocimiento práctico (Schön, 1987; Clandini, 1986)

Lo señalado hace evidente que las relaciones entre teoría y práctica, entre cognición y acción, están lejos de tener una continuidad natural. Comprender esta relación implica entrar en la complejidad de la mente y de los contextos en que los profesores desarrollan sus prácticas.

## **8. METODOLOGÍA**

El presente capítulo informa respecto de las decisiones metodológicas adoptadas en el estudio.

### **8.1 CONTEXTO DEL ESTUDIO**

Los docentes participantes se desempeñan en un colegio de administración particular pagado de la comuna de Las Condes en Santiago de Chile. La institución cuenta con una matrícula de 1352 alumnas y 155 profesores. Se caracteriza por obtener resultados académicos que lo sitúan en los primeros lugares de los ranking nacionales, por ejemplo, en el año 2013 obtuvo el 3° lugar a nivel nacional en la prueba SIMCE Matemáticas de 4° básico y el lugar 35° en comprensión lectora de II° medio. El criterio de selección del establecimiento fue la buena disposición de la Dirección del colegio a colaborar con el estudio y el acceso fluido de la investigadora a los profesores del colegio.

### **8.2 TIPO Y MÉTODO DEL ESTUDIO**

El estudio es de tipo Exploratorio y Descriptivo, y utiliza un enfoque Cualitativo (Guba y Lincoln, 1998). Es exploratorio en tanto se pretende explorar cómo son las prácticas docentes de los profesores del estudio desde el lugar donde naturalmente está presente el fenómeno, poniendo entre paréntesis el marco de referencia de la investigadora, intentando descubrir cómo son las prácticas de los docentes dentro del aula. Es descriptivo por cuanto el

proceso de codificación y análisis de la información presenta lo encontrado en la observación del fenómeno.

Cabe hacer notar que dada la flexibilidad característica de la investigación Cualitativa, se trabajó con un diseño emergente en que, sobre la base de los datos y los análisis realizados, se fueron tomando decisiones sobre la marcha en lo que concierne a aspectos vinculados al análisis.

El método o tradición metodológica utilizado fue el "estudio de caso instrumental" (Lincoln y Guba, 1985; Di Silvestre, 2012; Stake, 1995; Creswell, 1998) en el cual, el caso que en nuestro estudio es el colegio, sirve de instrumento para poder observar el fenómeno de interés el cual lo constituyen las prácticas de aula de los docentes cuyas creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje son Constructivistas<sup>1</sup>.

### **8.3 TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Como técnica de recolección de datos se utilizó la observación no participante tratando de registrar los hechos tal como acontecen, lo que requirió un cierto distanciamiento entre el investigador y el objeto investigado. La investigadora se ubicó en la sala de clases, en un banco generalmente ubicado en la última fila y permaneció en la sala desde el comienzo hasta el final de cada clase. La investigadora tomó notas de campo y paralelamente usó una grabadora de audio.

---

<sup>1</sup> Stake con el objeto de ilustrar el "estudio de caso instrumental" señala lo siguiente: "nosotros podríamos estudiar a un profesora, para mirar ampliamente cómo ella enseña, pero colocando particular atención a como ella califica el trabajo de los estudiantes que participan en el Centro de Alumnos y si este hecho afecta o no la enseñanza. El uso de este tipo de estudio de caso es para comprender algo. El estudio de caso aquí es instrumental para investigar algo, no a la profesora misma (integralmente, en su totalidad) y nosotros lo denominaremos instrumental case study". Stake ob cit pág. 3.

Las observaciones se realizaron en diferentes cursos (grados), asignaturas y temas durante un período de dos semanas, logrando acceder a un total de 10 clases (tres observaciones de los profesores en estudio 1 y 2, y dos observaciones de los profesores en estudio 3 y 4). En la tabla 1 se presenta un resumen de los cursos observados, asignaturas y temas.

**Tabla 1****Cursos observados, asignaturas y temas abordados en las clases.**

Profesor	Curso	Asignatura	Tema abordado
1	III° medio	Lenguaje y Comunicación	Hamlet: observación de una película donde se concreta esta obra de teatro y análisis crítico de lo que se observa.
1	I° medio	Lenguaje y Comunicación	Escritura de un ensayo: estructura del mismo y conocimiento de mundo que se requiere para la redacción.  Cómo leer una obra literaria: posibilidad de dialogar con ella.
1	III° medio	Lenguaje y Comunicación	La poesía: utilidad, posibilidad de expresión de sentimientos y pensamientos, autores emblemáticos.  El viaje en la literatura: viaje psicológico y viaje físico.
2	I° medio	Ciencias Sociales	Poderes del estado: poder ejecutivo (características y personas que lo componen)
2	I° medio	Ciencias Sociales	Poderes del estado: poder legislativo (características y personas que lo componen)
2	I° medio	Ciencias Sociales	Poderes del estado: poder judicial

			(características y personas que lo componen)
3	5° básico	Lenguaje y Comunicación	Análisis novela “El león, la bruja y el ropero”, C. S. Lewis
3	5° básico	Lenguaje y Comunicación	Repaso de contenidos: tipos de textos literarios y no literarios: líricos, narrativos, dramáticos, informativos, instructivos, entre otros.
4	I° medio	Ciencias Sociales	Formas de gobierno: autocracia (sistema de gobierno de una persona)
4	I° medio	Ciencias Sociales	Poderes del estado: ejecutivo, legislativo y judicial (características y personas que lo componen)

#### 8.4 DISEÑO MUESTRAL

El diseño muestral utilizado es el denominado "muestreo de criterio" que implica la selección de todos los casos que concuerden con uno o más criterios determinados por el investigador (Patton, 1990).

Los criterios utilizados en este caso fueron:

- i) Los docentes debían haber obtenido un puntaje igual o superior a 12 puntos en el Cuestionario de Dilemas en la categoría “Constructivista”.
- ii) Los docentes debían hacer clases en el área científico- humanista

- iii) Los docentes debían firmar un consentimiento informado respecto a su participación en el estudio (ver anexo 3)

El procedimiento utilizado para llegar a la muestra final fue el siguiente: se envió un correo electrónico a todos los profesores de las áreas científico – humanistas del colegio, invitándoles a participar del estudio, al mismo tiempo se les pidió asistir a una reunión a fin de que respondieran el Cuestionario de Dilemas. Un total de 40 docentes llegaron el día y hora señalados aceptando responder el instrumento.

A partir de las respuestas de los profesores al Cuestionario de Dilemas (tabla 2), se observó la dominancia de la teoría Constructivista en cuatro participantes, estos fueron los llamados de “perfil Constructivista”.

**Tabla 2:**

**Número de respuestas obtenidas por los docentes de “perfil Constructivista” en las teorías “Directa”, “Interpretativa” y “Constructivista”**

	Número de respuestas de la teoría Directa	Número de respuestas de la teoría Interpretativa	Número de respuestas de la teoría Constructivista	Número total de respuestas
Profesor 1	2	5	12	19
Profesor 2	1	3	15	19
Profesor 3	0	5	14	19
Profesor 4	1	6	12	19

Los sujetos que cumplieron con los criterios exigidos para participar en la muestra fueron cuatro, dos hombres y dos mujeres, cuyas edades fluctuaron entre los 33 y los 46 años; los años de servicio de estos docentes se encontraban en el rango de 12 - 20 años y su permanencia en el colegio ha sido entre 3 y 10 años. Dos de los profesores imparten docencia en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en los niveles de 5° de Educación Básica y I° y III° de Educación Media

**Tabla 3:**

**Profesores de la muestra, asignaturas y número de clases observadas.**

Sujetos	Asignatura	Nº de clases observadas
Profesor 1	Lenguaje y Comunicación	3
Profesor 2	Ciencias Sociales	3
Profesor 3	Lenguaje y Comunicación	2
Profesor 4	Ciencias Sociales	2

Como queda en evidencia en la tabla 2 los cuatro profesores que presentan un “perfil Constructivista” dan también respuestas Interpretativas, llegando a 6 /19 en el caso del profesor 4. Respecto a la teoría Directa, esta tiene menos presencia en todos los participantes, llegando a 0/19 en el caso del profesor 3.

Este hecho revela que la composición de este perfil Constructivista no es “pura” en ninguno de los cuatro casos y que por el contrario, hay lo que Gómez y Guerra (2012) denominan “coexistencia teórica”, para referirse a que en un mismo profesor co-existen diferentes teorías sobre enseñar y aprender, aun cuando haya prevalencia de una de ellas. Es relevante destacar esta diversidad de perfiles dentro de un mismo docente porque podría tener alguna relación con lo que se observe en las prácticas.

En relación al Instrumento aplicado, se utilizó un *Cuestionario de Dilemas*; este permitió la exploración de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los docentes. Este cuestionario fue adaptado al contexto chileno por Gajardo (2009), para su tesis *Elicitando teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje en formadores de profesores y estudiantes de pedagogía en educación general básica*. Este cuestionario deriva del diseñado por el equipo de Elena Martín et al. en los años 2001- 2002, aplicados en España a profesores de educación primaria y educación secundaria en el marco de un proyecto denominado *Las concepciones del profesorado infantil y primario sobre los procesos de aprendizaje, desarrollo y enseñanza: su papel en la formación del profesorado*.

El cuestionario adaptado quedó constituido por 19 preguntas, cada una de las cuales planteaba una situación que exigía tomar o valorar una decisión problemática con respecto a la cual se presentaban tres alternativas, correspondientes cada una de ellas a una de las tres teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje: Directa (T1), Interpretativa (T2) y Constructivista (T3) Este instrumento presenta una confiabilidad moderada (Alpha de Cronbach 0.7487) y en la tabla 3 se presenta como ejemplo una de sus preguntas.

**Tabla 4:**

**Pregunta 1, Cuestionario de Dilemas, adaptado por Gajardo (2007)**

---

Una discusión entre profesores de un nivel ha sido si en clases deben facilitarse las explicaciones de los contenidos utilizando el lenguaje de los estudiantes, con ejemplos y situaciones tomados de la vida diaria. Frente a esto hay quienes piensan: (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- 
- a) La enseñanza debe presentar conocimientos complejos, utilizar términos especializados, que los estudiantes deben acostumbrarse a usar con rigor, aunque para ello se pueda partir, si hace falta, de las expresiones de los estudiantes y a partir de ellas introducir poco a poco la terminología académica.
  - b) Los estudiantes no van a entender lo que les explicamos si no usamos sus palabras, lo que pasa es que tenemos que hacerles ver su distinto significado en distintos contextos y así hacerles diferenciar el conocimiento científico de sus saberes cotidianos.
  - c) Es muy importante que desde el primer momento los contenidos se presenten en un lenguaje riguroso y científicamente correcto, para evitar que los estudiantes sigan usando su lenguaje cotidiano, que es más impreciso.
-

El hecho de considerar que las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en el aula responden a sus concepciones, implica que no son accesibles a la conciencia aunque si pueden serlo sus productos. Partir del supuesto que tienen este carácter implícito, nos permite tomar la decisión de recoger los datos a través de indagaciones indirectas, como lo es a través de la administración del Cuestionario de Dilemas.

Cabe precisar, que si bien el instrumento nos permite acceder a la representación que los docentes tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, también reconoce la posibilidad de que las posiciones seleccionadas o reconocidas mediante el instrumento, no se correspondan con la práctica de esos mismos profesores en situaciones o contextos reales de enseñanza – aprendizaje, lo que da relevancia a los objetivos de este estudio.

## **8.5 VALIDEZ DE LOS DATOS**

La investigadora estuvo consciente de varios sesgos presentes en el estudio. Un sesgo central es el hecho que la autora del mismo forma parte del colegio en que se desempeñan los docentes observados, es decir es colega de aquellos. Además, la investigadora es profesora, lo que implica que su marco de referencia y experiencias estuvieron presentes como posibles elementos que pudiesen ser cegadores del proceso investigativo, y muy particularmente, durante la observación dentro de las aulas.

Lo antes dicho deja en evidencia que la investigación cualitativa, como cualquier otra indagación de carácter científico, no está exenta de errores, sesgos y distorsiones que afectan

los hallazgos. Sin embargo, la ciencia provee de procedimientos para disminuir estos sesgos.

En este estudio se optó por los siguientes:

- Auditoría de todo el proceso metodológico llevada a cabo por la docente guía del estudio. Esta auditoría implicó un monitoreo de las decisiones que iban siendo adoptadas por la investigadora, disminuyendo la intromisión de sus conocimientos y experiencias sobre el proceso enseñanza- aprendizaje que investigaba.
- En la etapa de análisis de los datos se optó por la “triangulación de analistas” (Guba, 1981; Goezt y Le Compte, 1988) para lo cual se confeccionaron «case record» de manera que toda la información obtenida de las observaciones de las aulas pudo ser analizada con las debidas precauciones de anonimato y confidencialidad y discutida entre los analistas. Se compararon los análisis hechos independientemente alcanzando un consenso. Una vez finalizados los ajustes, se procedió a la escritura de los resultados que se presentan en el siguiente capítulo.
- A los docentes colegas se les entregó por escrito los objetivos del estudio donde se les enfatizó que los resultados del mismo no tendrían ningún tipo de consecuencia en su labor docente. Se estimó que este procedimiento, de alguna manera, disminuiría posibles temores aumentando la autenticidad de su comportamiento en el aula.
- Respecto al eventual sesgo de reactividad de los estudiantes al interior de cada aula, es importante explicitar que la investigadora ingresa, como parte de su trabajo, a las aulas

de manera regular, lo que nos hace pensar que su presencia no alteró las conductas espontáneas de los estudiantes, como podría haber sido el caso de un investigador ajeno al contexto.

## **8.6 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Dada la naturaleza flexible y emergente de las herramientas metodológicas que son parte del paradigma cualitativo (Lincoln y Guba 1985) que guía la presente investigación, la investigadora desarrolló el estudio sin preconcepciones y categorías pre-establecidas que guiaran su observación respecto de cómo serían las prácticas de los docentes, sino que fue registrando, con el máximo de detalle y apego a lo que observaba, cada uno de las conductas, expresiones y actitudes del docente. Así se fueron generando las "notas de campo" definidas por (Bryman 2004) como “resúmenes detallados de eventos y conductas y de las reflexiones iniciales del investigador” (p 306) y se transcribieron las grabaciones de audio.

El producto de las notas de campo y de la transcripción de grabaciones se presenta en el documento denominado I 1: transcripciones de clases y observaciones del investigador (anexos 4, 5, 6, 7)

Iniciado el proceso de análisis de contenido de las notas de campo y las transcripciones de las grabaciones, el cual se desarrolló paralelo a la recolección de los datos, se fue revisando y haciendo una inmersión mediante la reflexión con la auditora de los contenidos de las notas de campo y las grabaciones. Este diálogo con los datos resultó en un primer etiquetado que

permitió entender las clases de acuerdo a las actividades secuenciales que iban ocurriendo. En un segundo momento, se volvió a realizar un proceso de lectura y revisión de las primeras etiquetas buscando simplificar la información. Se levantaron en cada segmento de información los actores participantes y se obtuvo una categoría que en un principio denominamos “quién dirige la actividad”. En ese momento volvimos a la literatura y decidimos que esta categoría que al comienzo llamamos “quién dirigía la actividad” se podía expresar como “cesión/ no cesión del control del aprendizaje” y que ese era un constructo desde donde se podrían describir las prácticas de aula de los profesores (ver documento I2 en anexos 4, 5, 6, y 7).

Comenzamos a describir las prácticas desde ese constructo y nos dimos cuenta que habían algunos temas que cristalizaban la cesión/no cesión del control, levantamos entonces algunas nuevas categorías que al volver a la literatura resultaron coincidentes con cuatro de las cinco categorías utilizadas por Pozo (2006). Estas categorías que llamamos “organizadoras” fueron: i) **Conocimientos previos** ii) **Motivación** iv) **Estrategias didácticas** v) **Organización de la Enseñanza** y en torno a ellas se presentaron los resultados del estudio.

### **8.7 ASPECTOS ÉTICOS:**

A fin de resguardar la integridad de los docentes participantes, la investigadora elaboró dos Consentimientos Informados: el primero para invitarlos a responder el Cuestionario de Dilemas (Ver Anexo 1) y el segundo para solicitarles su aceptación de ser observados durante el desarrollo de sus clases (Ver Anexo 3).

## **9. RESULTADOS:**

A continuación se presentan los resultados para cada uno de los cuatro profesores en función de los objetivos específicos del estudio.

# **Profesor 1**

## **9.1 Primer objetivo específico profesor 1:**

Describir las prácticas de aula que manifiestan los profesores del estudio en base a categorías emergentes.

### ***Los conocimientos previos:***

Respecto a los conocimientos previos se puede evidenciar que el profesor 1 en la realización de su clase hace preguntas a las alumnas, éstas parecieran tener por objetivo dar cuenta de los conocimientos declarativos que se relacionan con la clase que está dictando (pre requisitos). Por lo tanto se podría decir que el profesor aun cuando efectivamente hace preguntas, éstas parecen indagar en lo que las alumnas no saben, y así poderles enseñar la respuesta correcta, la cual es entregada por él mismo, se puede evidenciar un foco en el logro de resultados desde la mirada de la disciplina que están estudiando, lo que es posible de observar ya que el profesor se muestra en su clase como un experto en el área de lenguaje. Esto se evidencia por ejemplo en la siguiente situación:

*Profesor: “La que está leyendo Siddartha, está a otra literatura, a otro proceso. Y eso lo encuentras en otro, o sea de un tipo que está insatisfecho con su realidad”*

*Alumna: “Es pobrecito, pero...”*

*Profesor: “No se queden en lo superficial. Josefina, ¿encuentras que es la forma de llegar a la realidad de alguien que dice, “estoy insatisfecho de mi vida, por lo tanto voy a salir a buscar?, ¿cuál sería la respuesta?”*

*Alumna: “¿Profesor puedo hablar?”*

*Alumna: “Es que ese tema yo lo encuentro muy válido y muy bueno”.*

*Profesor: “¡No te he dado la palabra, Coté!*

*Este libro te refleja la realidad humana y la realidad humana es muy distinta y el hombre tiene muchas formas de entender la realidad, por lo tanto si tú observas desde un libro, vas a tener una mirada, si observas desde otro, vas a tener otra. Si leíste, por ejemplo Siddartha, te están contando que hay un hombre que va detrás de esta búsqueda, que permite desarrollar un proceso de aprendizaje, hay formas de explicar eso en los libros, hay distintas maneras de observarlo. Les voy a contar una historia, de un libro que se llama Al filo de la navaja, de un escritor norteamericano.*

*Relata una historia de la segunda guerra mundial, él era un rico terrateniente norteamericano y decide que su vida está enfrentada a una disyuntiva y se va a ir a la segunda o primera guerra mundial (no lo recuerdo bien), la historia cuenta que después se encuentra con unas de sus antiguas amigas y ésta antigua amiga se había convertido en una prostituta y él le dice “porque no te vas a vivir conmigo y rehacemos una vida normal”. El punto central es que después de esto, que sus vidas habían cambiado tanto, las experiencias habían sido tan distintas que cada uno toma su rumbo y él decide irse al Tíbet a encontrarse y le dice al Dalai Lama, ¿qué tengo que hacer para poder saber cómo voy a vivir el resto de mi existencia?, y el Dalai, le dice, váyase a la montaña y llévese todos éstos libros, los coloca en el morral y con el frío se dio cuenta que la única manera de obtener la experiencia y conocimiento que necesita, es sentirse cómodo y comienza a quemar los libros y con eso se calienta y se da cuenta que el conocimiento no está en los libros si no en sí mismo; cuando se da cuenta de eso ya es una persona distinta, por eso se llama Al filo de la navaja”.*

Además, se evidencia una desconexión conceptual entre el profesor y las alumnas ya que él realiza preguntas desajustadas, que las alumnas no responden o responden con errores. El

profesor pareciera esperar solo respuestas correctas, tal como ocurre cuando las alumnas dan como respuestas errores u opiniones incompletas, el profesor no indaga más allá. Esto se puede evidenciar en la siguiente situación:

*[Ya al iniciar la película, el profesor pide silencio y este se logra con facilidad]*

*Profesor: “Por favor dejen fuera comentarios infantiloides, observen todos los elementos, escuchen los diálogos, pongan atención y ubiquen los tres conflictos”*

*[El profesor acompaña la visión de la película a un lado de la televisión, completa el libro de clases y luego de ello se ubica en la parte trasera de la sala para observar la película con las alumnas]*

*Profesor: “Por favor pongan pausa... fíjense en la actitud de Hamlet, el conflicto real de la obra no ha aparecido, pero Hamlet está mostrando una actitud dubitativa de la vida, desde la contemplación que lo lleva a estar en el péndulo mismo, en el ser o no ser. Ese percibir profundo no está tan desarrollado con esa lógica en el libro, por eso les había dicho que son distintas lógicas. ¿Qué gracia tiene que esté en blanco y negro la película?”*

*Alumna: “Se ve mal”*

*Alumna: “Muestra que hay drama”*

*Alumna: “Es más artístico”*

*Profesor: “Quedaremos hasta aquí, pues llegó el momento de la prueba, luego seguiremos con la película”.*

El profesor no profundiza en las respuestas de las alumnas, no llega a develar teorías implícitas de las estudiantes, más bien parece preocuparle el que las alumnas participen para luego él dar las respuestas correctas, entregando conocimiento factual o comentando sus propias reflexiones. Es importante destacar que el profesor pareciera comentar estas reflexiones con el objeto de modelar los procesos mentales que están involucrados en la realización de un análisis crítico de una obra literaria. Sin embargo, no se observa un diálogo

extendido, el profesor ante la respuesta de una alumna no vuelve a contra-preguntar sobre lo que las alumnas responden, se puede observar que para el profesor lo que saben las alumnas solo se puede complejizar a través de nueva información científica, sin ser conectada con lo previo ni re-significada por las alumnas. Por lo tanto se podría inferir que el profesor tiene puesto el foco en las respuestas pre-concebidas de lo que espera le respondan las alumnas, así como también, en los procesos que espera ellas realicen para llegar al objetivo de la clase, procesos que por cierto él realiza cuando lleva a cabo la reflexión de la obra, sin embargo, estos procesos no son enseñados explícitamente.

Como ya se señaló, no se evidencia en su práctica la búsqueda de errores, al parecer para este profesor las resistencias conceptuales de las alumnas serían una dificultad a la hora de aprender el contenido. Esto se evidencia en el relato ya que el profesor no realiza actividades y/o preguntas que tengan por objeto mostrar los conocimientos previos de las alumnas con el fin de que ellas reflexionen sobre los mismos. Además, cada vez que recoge errores de las alumnas estos parecieran ser vistos como una dificultad ya que el profesor omite los comentarios y no responde o bien entrega la información que es correcta sin indagar más profundamente en el error. La siguiente situación permite dar evidencias de lo planteado:

*[Al entrar a la clase el profesor está explicando el sentido de escribir un ensayo, les indica que escribir un ensayo tiene muchas complejidades]*

*Alumna: “¿Los puntos de vista de la gente te van a confundir más todavía?”*

*Profesor: “Les explica que no confunden, sino que son formas de enfrentar un tema y que en el caso del Plan Lector será una forma de evaluarlo. Tendrán la oportunidad de re corregir el ensayo, esto les permitirá reflexionar sobre lo que hicieron y corregirlo”.*

*[Las alumnas se muestran intranquilas por los temas que se tratan en los libros, el profesor da una explicación anexa y explica:]*

*Profesor: “Hay que ser capaces de conversar con un libro y que eso es mucho más relevante que una nota”.*

*Profesor: “Como les digo, el nivel de trascendencia del libro es lo que importa, hay libros que son más complejos que otros. Ese es un tema. El segundo tema; la lectura del libro, hay que ser capaces de conversar con un libro y que eso es mucho más relevante que una nota; hay desarrollar un trabajo específico como es desarrollar un ensayo, que si no tienen una dinámica del primer ensayo, les resulta un poco engorroso. La respuesta que yo les di a ellos, aunque ni siquiera fue respuesta, les dije hagan esto, lean el comentario del libro o el análisis, porque les van a dar ciertas pistas, ciertas respuestas. Ahora, son contradictorias en si mismas no importa porque no me interesa que me digan que cuando leyeron, éstas estaban a favor de esto, el tema es lo que yo te voy a preguntar y tú te vas a apoyar en esta cosa, independiente que consideres que son válidas o no validas, vas a tener como en tu concepto del libro esa información”.*

*Alumna: “Pero si cuando uno está leyendo, se ve que el personaje mismo se contradice, ¿eso ya es...?”*

*Profesor: “Pero es que eso ya es parte de la realidad de un hombre. El ser humano no es un ser que sea siempre de una línea, a veces se contradice lo que plantea, lo que dice y como se expresa”.*

Si bien en una de sus clases el profesor 1 explora los conocimientos previos recogiendo sentimientos y expectativas de las alumnas frente a las circunstancias de viaje que ellas han vivido, él les pide situarse en sus experiencias, pero al mismo tiempo narra sus propias vivencias, lo que pareciera no dejar espacio suficiente a las alumnas para desarrollar sus ideas y mostrarse a sí mismas. Además la exploración de ideas previas se circunscribe al inicio de la clase y pareciera utilizarse con el fin de captar el interés de los alumnos, ya que no hay una conexión significativa con los contenidos que tiene por objetivo la clase. Conecta con algunas situaciones de la vida cotidiana pero no re-construye lo que recoge de las alumnas, no hace

uso de un tratamiento pedagógico que implique indagar en posibles errores que colinden con los contenidos disciplinarios. La siguiente situación refleja lo planteado:

*Alumna: (declamando) “Puedo escribir los versos más tristes esta noche...”*

*Profesor: “¿Quién más lo va a hacer? Un comentario después de haber escuchado a sus compañeras. Creo que la poesía es dentro de la literatura la expresión más profunda del sentimiento humano y no sólo el sentimiento humano y no sólo del amor. Neruda hace un recorrido de su existencia y esto lo escribió cuando tendría veinte y tantos años y ganó en esos Juegos de Primavera que existía en esos años y recién había llegado de Temuco a Santiago y vivía en una calle que se llamaba Maruri, cerca de Patronato, por lo tanto venía con todo un vivir la existencia sureña, que es bastante distinta a la de Santiago, los colores, las personas, las atmósferas y genera estos poemas que son profundos, hay algunos más que otros, pero por ejemplo recuerdo “puedo escribir los textos más tristes esta noche...”, que es uno de los más conocidos de él. Neruda terminó su vida en Isla Negra... Vamos a dejar la clase del martes para uno de los poemas, para declamarlos, recitarlos o decirlos, junto con las canciones de amor y el viaje que vamos a mirar el día martes”.*

*Profesor: “Valentina, comienza leyendo. Vamos a terminar de trabajar el tema, luego yo voy a hacer un dibujo, con el cual yo les voy a mostrar el diario mítico del héroe, que algo habíamos conversado cuando leímos el Quijote”.*

*Profesor: “Aquellas que no saben lo que es bagaje; es como el cúmulo de conocimientos que se ha adquirido y que está con nosotros. Les quiero hacer un comentario, mi señora trabaja en el Ministerio de Educación, en textos escolares, ella es profesora de Inglés y el otro día me dice “todas las que trabajan conmigo tienen Magíster, Postgrado, en cambio yo tengo Postítulo, pero lo único que a mí me hace rica es la cultura” y la cultura se adquiere a través de los libros, a través de la lectura, de los diarios. La cultura es lo que le permite al ser humano mostrarse desde expresiones más profundas del ser humano, uno tiene que estar observando lo que otros dicen, ya sea a través de la conversación, de los dichos, de la música, está expresando un ser humano desde su calidad. Si volvemos al tema del viaje, Cuántas de ustedes han viajado, han salido al extranjero., cuando su papá les dijo vamos a ir New York o a Miami, ¿Qué sintieron?, Cata ¿te recuerdas?”.*

*Alumna: “Tenía demasiadas ganas de ir”.*

*Profesor: “Yo me acuerdo de dos cosas bien puntuales, cuando conocí Chiloé, mi imagen era la siguiente, era llegar al canal de Chacao, tenía 16 años, y lo segundo fue cuando salimos con Camilo, mi hijo menor, y cuando vio la bandera argentina dijo ¡OH, primera vez que salgo de mi país! Y sintió que estaba entrando a un viaje desconocido”.*

*Profesor: “¿Qué objetivos te planteas cuando viajas?, porque tu papá te dice ¡vamos a ir a conocer tal parte!, pero tú en lo personal“*

*Alumna: (cuenta su experiencia)*

*Profesor: “Paula, ¿Qué esperas de los viajes?”*

*Alumna: (cuenta su experiencia)*

*Profesor: “Ustedes recuerden que vieron cuando fueron a otro lado”.*

*Alumna: “Es ridículo, yo me fijo en los enchufes”.*

*Profesor: “No es menor fijarse en esos detalles. El primer viaje que hacemos es de carácter físico y el segundo de carácter psicológico, ya sea hacia nuestra memoria o hacia nuestro inconsciente. Todas ustedes de alguna manera están proyectándose en términos del proceso del viaje que están desarrollando y ese viaje incluye circunstancias, momentos, características, deseos, etc., pero es un viaje que tiene que ver con el subconsciente o con el deseo consciente que se produzca en algún momento. Otra circunstancia que es un ejercicio muy simple. La Odisea es por ejemplo un viaje en el sentido que se recorre el proceso de aprendizaje de ese viaje. Los viajes (por ejemplo el que va a desarrollar Bernardita) es un viaje de un país a otro, pero también intelectual profundo y espiritual, porque como persona va a instalarse en un lugar con gente distinta, con costumbres distintas, olores distintos. Acerca del viaje a la comprensión literaria. María Jesús ¿puedes leer?”[Alumna lee]*

### ***La organización de la enseñanza***

Se pudo observar que el profesor estructura las actividades de clases en función de los contenidos declarativos que tienen relación con el tema de ésta y se centra en los procesos cognitivos implicados en el logro de éstos objetivos, a pesar de que estos procesos no son

objeto de una enseñanza explícita. Esto se puede evidenciar especialmente en la clase 2, en la siguiente situación:

*Profesor: “Sé que fui bastante estricto en la corrección de los ensayos, pero di la razón. Es porque quería que se dieran cuenta de cuáles son los niveles de preocupación que deben tener, de hecho a algunas les envié el comentario escrito abajo. El comentario decía a cuáles eran los niveles de profundidad que yo quería que ustedes llegarán.*

*Los temas de;*

- *La coherencia de los temarios*
- *La redacción*
- *La ortografía*
- *La profundidad en las ideas*
- *Si habían elementos contradictorios o no.*

*Por ejemplo, si decía “nosotros creemos que las chicas de adelante eran súper tontas”, uno dice, “OK, eran tontas, porque eran todas modelos”. Pero después venía un elemento de contradicción, respecto de lo que estamos planteando, entonces eso se los fui marcando para que se dieran cuenta, cómo a veces un párrafo tiene elementos de contradicción, que tienen que darse cuenta. Mi pregunta es, y quiero que sean bien honradas en decirlo, porque no me genera ningún problema si dicen que no, ¿cuántas de ustedes, después de haber escrito, leyeron el texto con absoluta claridad de lo que estaban leyendo?, ¿cuántas de ustedes hicieron ese ensayo? La pregunta de fondo es, ¿por qué razón creen ustedes que habiendo leído el ensayo dos o tres meses antes de que me lo enviaran?, ¿por qué razón creen ustedes que yo les marqué cosas bien específicas?, cuándo hicieron la lectura final, ¿se preocuparon de la forma o del fondo? Si se preocuparon de la forma (como dice Josefina), obviamente el fondo se les pasó en forma inconsciente, si se preocuparon del fondo, la forma se les quedó en el tintero. Entonces lo que hicimos en ese trabajo, es que se dieran cuenta cómo equilibrar el fondo y la forma del texto que ustedes trataron. Respecto del ensayo que vamos a hacer esta prueba, ¡Coté te puedes callar, después te voy a poner mala nota a ti y a ti! Entonces, respecto de este ensayo que van a trabajar, que tiene que ver con el libro “un mundo feliz”, ya los títulos me están dando cierta lógica, ya deberían estar pensando, (algunas ya lo leyeron, por lo tanto algunas cosas saben).*

Como se ve en la situación, el profesor da cuenta de las habilidades implicadas en ciertas tareas que deben realizar para hacer un ensayo y orienta el trabajo hacia ellas. En su discurso

se puede evidenciar que su énfasis está puesto en el logro de ciertos resultados (manejo de contenidos específicos del área) y que la forma de asegurar el logro de estos resultados es a través de ciertas habilidades del pensamiento, las que explicita en ciertas ocasiones. Si bien el profesor hace alusión a los procesos cognitivos que están involucrados en el aprendizaje de los contenidos que tiene por objetivo cada clase, no se observa una enseñanza explícita de los mismos. Esto se podría considerar desde la perspectiva vygotskiana como una tarea que no se sitúa en zona de desarrollo próximo, ya que las alumnas no muestran evidencias de poseer estas habilidades y no se hace un trabajo mediador de las mismas.

### ***Las estrategias didácticas:***

El profesor observado muestra evidencias en aula de una práctica centrada en la exposición de contenidos, de tipo declarativos. Si bien hay reiteradas instancias en las que el profesor busca que las alumnas reflexionen acerca de los contenidos, esta reflexión es gestionada externamente por el mismo profesor, no hay una activación de las propias ideas de las alumnas. Por lo tanto los errores se busca sean superados por medio de la exposición directa de las alumnas a la información correcta, desaprovechando oportunidades para promover procesos de reflexión personal y auto regulación. Esto se puede evidenciar en la siguiente situación:

*Profesor: “¿Qué objetivos te planteas cuando viajas?, porque tu papá te dice ¡vamos a ir a conocer tal parte!, pero tú en lo personal”.*

*Alumna: (cuenta su experiencia)*

*Profesor: “Paula, ¿Qué esperas de los viajes?”*

*Alumna: (cuenta su experiencia)*

*Profesor: “Ustedes recuerden que vieron cuando fueron a otro lado”.*

*Alumna: “Es ridículo, yo me fijo en los enchufes”.*

*Profesor: “No es menor fijarse en esos detalles. El primer viaje que hacemos es de carácter físico y el segundo de carácter psicológico, ya sea hacia nuestra memoria o hacia nuestro inconsciente. Todas ustedes de alguna manera están proyectándose en términos del proceso del viaje que están desarrollando y ese viaje incluye circunstancias, momentos, características, deseos, etc., pero es un viaje que tiene que ver con el subconsciente o con el deseo consciente que se produzca en algún momento. Otra circunstancia que es un ejercicio muy simple. La Odisea es por ejemplo un viaje en el sentido que se recorre el proceso de aprendizaje de ese viaje. Los viajes (por ejemplo el que va a desarrollar Bernardita) es un viaje de un país a otro, pero también intelectual profundo y espiritual, porque como persona va a instalarse en un lugar con gente distinta, con costumbres distintas, olores distintos. Acerca del viaje a la comprensión literaria. María Jesús ¿puedes leer?”*

*Alumna: (alumna lee)*

*Profesor: “Paremos ahí. Hay una presente en el tema del viaje en la literatura, ahí hay unos ejemplos... Hay literaturas donde los viajes son de carácter espiritual de carácter profundo, de lo que uno es como individuo, que es literatura un poco más densa como, Siddartha, que es la búsqueda de la verdad. Hay una novela que me llamó la atención cuando la leí por primera vez que se llama Al filo de la navaja, porque me imaginaba que le puede suceder algo positivo o negativo, pero es bastante simple, él después de un largo tiempo, decide encontrarse y buscar el conocimiento profundo y se va al Tíbet y les dice a los Dalai, ¿Cuál sería la manera adecuada de encontrarse? Y los Dalai le pasan un montón de libros y él supuso que después de leerlos todos iba a tener todo resuelto y entrando a la montaña se da cuenta que su realidad más profunda por esencia no tenía que ver con leer los libros, tenía que ver con la sobrevivencia, ¿cómo sobrevivir al frío? Y ahí fue el clic, empezó a quemar los libros y con eso se abrigó, después que bajo dijo “ahora sé exactamente lo que requiero para mi vida”. Entonces la pregunta de fondo que yo me hacía cuando lo leí por primera vez era, ¿Dónde está el conocimiento, es algo de otros?, en ese caso el conocimiento era profundamente de él. Piensen en Aristóteles, en Platón, ellos fueron capaces de dar cuenta de la realidad del ser humano y hasta hoy las formas de entender al hombre están instaladas en sus propias reflexiones. O sea la genialidad de algunas personas de descubrir un mundo y proyectarse desde su propia realidad desde un mundo*

*mucho más alto es infinitamente interesante, por eso cuando escuchas frases, ves cosas y te llama la atención algo, uno se queda conectado con esas ideas, porque son muy buenas y prestan un sentido que el conocimiento no es perfecto y a veces no, como también sucede que hay personas que escuchan la frase que necesitaban para resolver una cosa o la idea y eso es parte de un proceso, porque somos seres que nos comunicamos con seres dialogantes, con seres que hablamos, somos seres que constituimos las conversaciones.*

*No sé si se acuerdan de la primera clase del año pasado y les dije que empezábamos a construir una nueva realidad entre ustedes y yo, porque anterior a eso no nos conocíamos. Entonces en este proceso de viaje nos conectamos con este mundo que vamos conociendo a medida que va avanzando y nuestro viaje tiene un término, no es infinito, aunque algunos lo quisieran y nuestra proyección de la vida se instala en saber que tenemos un espacio de tiempo en esta realidad aunque para ustedes el tema de la muerte es muy lejano, hay un poema que dice “cuando yo era chico, cuando voy creciendo el mar ya es lo que es”, lo que dice es que cuando uno va creciendo la realidad que te rodea no es tan inmensa como se supone, si no que es lo que es.*

En esta situación se pueden observar indicios de una práctica dialogante, sin embargo, esto no se concreta ya que el profesor inicia la conversación pidiendo las opiniones de las alumnas, pero el proceso de reflexión que podría generarse a partir de estas representaciones previas, no son la base de la reflexión que el profesor realiza. El profesor amplía la temática del viaje comentando sobre el viaje onírico, para ello plantea varias interrogantes y reflexiones relativas a los sueños; estas preguntas son generadas e inmediatamente contestadas por sí mismo pareciendo intuir lo que se preguntarían y responderían las alumnas, esto no pareciera dejar espacio para que ellas mismas pregunten y respondan directamente.

El profesor realiza sus clases exponiendo sus propias reflexiones, cada cierto tiempo pregunta a las alumnas, pero pareciera no dar el tiempo suficiente como para que ellas tomen un rol activo, ya sea para responder preguntas o para narrar casos parecidos a los ejemplificados por el profesor sobre el tema de la clase. Además de lo anterior, pareciera que

el profesor, al intuir que la dinámica de diálogo derivada de la recogida de conocimientos previos será extensa entre las mismas alumnas, se muestra presto a intervenir y cerrar las instancias de intercambio verbal mediante una postura personal, una experiencia, un recuerdo de él mismo, etc. llevando la conversación hacia el hilo conductor de la clase.

El profesor se muestra como quien maneja las actividades, es él quien dice qué se debe observar, en qué se debe poner más atención, qué se debe escuchar, etc.; esto repercute en que el profesor no indaga en las representaciones propias de las alumnas. En la siguiente situación se puede observar la dirección externa que pone el profesor en cuanto al control del aprendizaje:

*[Pasan varios minutos en que el profesor no logra poner la película y ha pasado el tiempo]*

*Profesor: “La versión de Hamlet que verán es la que más se parece a la versión original de Shakespeare, es del director Michael Oliver. Esta será una forma de cerrar lo que hemos visto respecto del período barroco. Respecto de la prueba voy a cambiar algunas personas de posición. Hamlet tiene la posibilidad de instalar al ser humano en su forma de duda, en su incapacidad de tomar decisiones por las circunstancias. Al igual que en el período barroco el hombre se construye cada día a partir del momento que vive. La película nunca será lo mismo del libro, pues son dos vías distintas para expresar una misma realidad”.*

*Profesor: “¿Quién no vino?, a propósito que no pasé la lista”.  
[Ya al iniciar la película, el profesor pide silencio y este se logra con facilidad]*

*Profesor: “Por favor dejen fuera comentarios infantiloides, observen todos los elementos, escuchen los diálogos, pongan atención y ubiquen los tres conflictos”  
[El profesor acompaña la visión de la película a un lado de la televisión, completa el libro de clases y luego de ello se ubica en la parte trasera de la sala para observar la película con las alumnas]*

*Profesor: “Por favor pongan pausa... fíjense en la actitud de Hamlet, el conflicto real de la obra no ha aparecido, pero Hamlet está mostrando una actitud dubitativa de la vida, desde la contemplación que lo lleva a estar en el péndulo*

*mismo, en el ser o no ser. Ese percibir profundo no está tan desarrollado con esa lógica en el libro, por eso les había dicho que son distintas lógicas. ¿Qué gracia tiene que esté en blanco y negro la película?”*

*Alumna: “Se ve mal”*

*Alumna: “Muestra que hay drama”*

*Alumna: “Es más artístico”*

*Profesor: “Quedaremos hasta aquí, pues llegó el momento de la prueba, luego seguiremos con la película”.*

Con frecuencia se puede observar que el profesor maneja una gran cantidad de contenidos declarativos en el área, sin embargo, no gradúa lo suficiente las actividades en cuanto a la entrega de información, esto se puede evidenciar en las reiteradas ocasiones en que las alumnas indican no entender la tarea bajo los criterios que se están evaluando (hacer un ensayo).

El profesor no realiza un trabajo explícito para que las alumnas aprendan a regular sus propios procesos de aprendizaje, lo que puede explicarse por la falta de metas compartidas entre el profesor y las alumnas. Esto no ocurre, a excepción de la ocasión en que realiza la retroalimentación en la clase 2, cuando entrega la evaluación del primer ensayo, en ésta entrega los criterios para evaluar y regular el diseño de los próximos ensayos.

El profesor no se mueve de su espacio de intervención para resolver las dudas de las alumnas o para mediar en ellas, no es posible divisar instancias de intervención en zona de desarrollo próximo, menos aún pareciera ser posible para el profesor intuir posibles alteraciones o dificultades de aprendizaje de las alumnas pues no hay indicios de una búsqueda

de teorías implícitas ni evidencia de indagación y levantamiento de eventuales errores de sus estudiantes. Todo esto se puede observar a continuación:

*[Al entrar a la clase el profesor está explicando el sentido de escribir un ensayo, les indica que escribir un ensayo tiene muchas complejidades]*

*Alumna: “¿Los puntos de vista de la gente te van a confundir más todavía?”*

*Profesor: “Les explica que no confunden, sino que son formas de enfrentar un tema y que en el caso del Plan Lector será una forma de evaluarlo. Tendrán la oportunidad de re corregir el ensayo, esto les permitirá reflexionar sobre lo que hicieron y corregirlo”.*

*[Las alumnas se muestran intranquilas por los temas que se tratan en los libros, el profesor da una explicación anexa y explica:]*

*Profesor: “Hay que ser capaces de conversar con un libro y que eso es mucho más relevante que una nota”.*

*Profesor: “Como les digo, el nivel de trascendencia del libro es lo que importa, hay libros que son más complejos que otros. Ese es un tema.*

*El segundo tema: la lectura del libro, hay que ser capaces de conversar con un libro y que eso es mucho más relevante que una nota; hay desarrollar un trabajo específico como es desarrollar un ensayo, que si no tienen una dinámica del primer ensayo, les resulta un poco engorroso. La respuesta que yo les di a ellos, aunque ni siquiera fue respuesta, les dije hagan esto, lean el comentario del libro o el análisis, porque les van a dar ciertas pistas, ciertas respuestas. Ahora, son contradictorias en si mismas no importa porque no me interesa que me digan que cuando leyeron, éstas estaban a favor de esto, el tema es lo que yo te voy a preguntar y tú te vas a apoyar en esta cosa, independiente que consideres que son válidas o no validas, vas a tener como en tu concepto del libro esa información”.*

*Alumna: “Pero si cuando uno está leyendo, se ve que el personaje mismo se contradice, ¿eso ya es...?”*

*Profesor: “Pero es que eso ya es parte de la realidad de un hombre. El ser humano no es un ser que sea siempre de una línea, a veces se contradice lo que plantea, lo que dice y como se expresa*

*Por eso es que sea riguroso”.*

*Alumna: “Es que en otra fuente salió”.*

*Profesor: “¿Por qué crees tú que un personaje X es representante de una lógica, cuál es la razón?”*

*Alumna: “Que si uno piensa algo lo hace y no hace lo contrario”*

*Profesor: “O sea ¿uno hace, termina, piensa, hace?”*

*Alumna: “El personaje en sí, piensa y hace cosas, pero en el ambiente en que vive empieza a hacer lo que a él le molesta y que después de un rato dice “Oh, yo nunca haría esto”, es como tonto”*

*Profesor: “Entonces, a parte de la ambigüedad o contradicción, la pregunta que te hago es ¿por qué ese personaje piensa, dice y hace cosas distintas? Lo van a entender más adelante, al final del libro”.*

*Profesor: “El punto central es que frente a ello, ustedes tienen que ser capaces de leer, con cierto nivel de complejidad, que implique además, asumir, no en la propia actividad como lectores, por lo difícil que puede resultar esto”*

*Alumna: “También eso de que estamos estresadas, puede ser que la culpa, a mi me complica el ensayo y la prueba, eso de ensayo sobre los libros...”*

*Profesor: “Tengan claro que si les complica escribir, (como a cualquiera). El tema es que siento absolutamente la complejidad, pero esos son los desafíos que tenemos, entiendo que estén cansadas y yo también lo estoy, pero debemos asumir las responsabilidades que nos corresponden.*

*Si yo observo que los ensayos no tienen la evidente profundidad que yo esperaba, bajaré la manera de mirarlo. Ahora, respecto del ensayo y aquí quiero aclarar, porque vamos a volver a la literatura femenina, ustedes ya tienen varios aspectos ganados. Escribieron un ensayo sin saber nada, así comenzamos, leímos un ensayo donde se dieron cuenta que era lo que se debía escribir en un ensayo, hemos trabajado en literatura femenina con bastante profundidad respecto de cosas bien puntuales y el siguiente desafío es con un libro que están leyendo. El problema es que el libro no lo han terminado de leer”.*

*Alumna: “El problema es que lo que hemos leído, es bien difícil”.*

*Profesor: “Respecto a ello, yo ya dije una solución, mas allá no te podría decir, ¿qué hacer?, si te apoyas en otra cosa, lee un artículo, lee un comentario”.*

## **La motivación:**

Respecto a la motivación se observan evidencias de una motivación como un proceso controlado externamente. Se puede ver como el profesor intenta fomentar el sentido de realizar un ensayo, incentivando a las alumnas a reflexionar cuando leen un libro, les ejemplifica esto con su propia experiencia, las insta a darse cuenta de la importancia de haber leído ensayos y de ahora poder crearlos con esa experiencia previa, sin embargo, no se observa la búsqueda por parte del profesor de conocer las metas personales de las alumnas ni las incluye en las decisiones respecto al aprendizaje. No hay diálogo en cuanto a lo que podría ser relevante en cuanto a las metas de las alumnas, es más, se evidenciaron reiteradas ocasiones en que las alumnas dejan ver su desinterés hacia la tarea por varias razones, ante lo cual el profesor no realiza un ejercicio explícito de conectar estas opiniones con los contenidos. Esto se puede evidenciar por medio de la siguiente situación:

*Profesor: “El punto central es que frente a ello, ustedes tienen que ser capaces de leer, con cierto nivel de complejidad, que implique además, asumir, no en la propia actividad como lectores, por lo difícil que puede resultar esto”*

*Alumna: “También eso de que estamos estresadas, puede ser que la culpa, a mi me complica el ensayo y la prueba, eso de ensayo sobre los libros...”*

*Profesor: “Tengan claro que si les complica escribir, (como a cualquiera). El tema es que siento absolutamente la complejidad, pero esos son los desafíos que tenemos, entiendo que estén cansadas y yo también lo estoy, pero debemos asumir las responsabilidades que nos corresponden. Si yo observo que los ensayos no tienen la evidente profundidad que yo esperaba, bajaré la manera de mirarlo. Ahora, respecto del ensayo y aquí quiero aclarar, porque vamos a volver a la literatura femenina, ustedes ya tienen varios aspectos ganados. Escribieron un ensayo sin saber nada, así comenzamos, leímos un ensayo donde se dieron cuenta que era lo que se debía escribir en un ensayo, hemos trabajado en literatura*

*femenina con bastante profundidad respecto de cosas bien puntuales y el siguiente desafío es con un libro que están leyendo. El problema es que el libro no lo han terminado de leer”.*

*Alumna: “El problema es que lo que hemos leído, es bien difícil”.*

*Profesor: “Respecto a ello, yo ya dije una solución, mas allá no te podría decir, ¿qué hacer?, si te apoyas en otra cosa, lee un artículo, lee un comentario”.*

Además se observa un énfasis en los contenidos declarativos, la motivación externa que él ejerce es en torno a temas disciplinarios, siempre desde su propio análisis y reflexión. Lo cual no es dialogante con lo que en ese momento están haciendo, sintiendo y pensando las alumnas.

Lo motivacional está dado por la búsqueda del profesor 1 de que las alumnas encuentren en su clase cultura, él parece pensar que si sus alumnas reciben de él la oportunidad de incrementar sus saberes factuales, ellas se interesarán por los contenidos de clases; también parece buscar que ellas puedan vivir una experiencia de enriquecimiento de sus conocimientos, muestra un preocupación por enfatizar lo relevante de tener opinión frente a los temas, pero siempre desde una postura que enfatiza lo disciplinar. Un ejemplo de esta realidad queda expuesto en el momento en que el profesor inicia la explicación sobre la forma ver la película Hamlet “Por favor dejen fuera comentarios infantiloides, observen todos los elementos, escuchen los diálogos, pongan atención y ubiquen los tres conflictos”. Se observa en general una concepción tradicional de la motivación, enfocada en la importancia que le otorga a la disciplina (de silencio, orden, quietud) de las alumnas, él se muestra con una buena actitud y preocupado por mantener una relación afectiva con las alumnas que podría entenderse como una forma de facilitar el interés en el aprendizaje. Sin embargo, pareciera que

cuando los espacios de conversación entre alumnas aparecen, el profesor ofrece distintos tipos de castigos como una calificación negativa, ello muestra que los aspectos motivacionales a ratos rondan en formas punitivas de control.

Resulta relevante mencionar que los temas relacionados con el control de las normas de convivencia y las reglas de comportamiento en el aula, particularmente el estar en silencio, parecen ser condición necesaria para la motivación que desarrolla este profesor.

**9.2 Segundo objetivo específico profesor 1:** Indagar si existen posibles combinaciones de prácticas de distintas orientaciones teóricas en un mismo profesor.

A partir del análisis por dimensión de la práctica de aula del profesor 1, se puede señalar que mantiene un patrón de práctica eminentemente Interpretativo. En sus clases se observa un trabajo de los conocimientos previos como pre requisitos los que busca complejizar por medio de la exposición a la información científica. En lo que respecta a la organización de la enseñanza, el profesor genera actividades en función de los contenidos declarativos, en estas actividades se puede traslucir que para el profesor son importantes las habilidades cognitivas, sin embargo, no hay tareas dirigidas a la enseñanza explícita de estas habilidades. En lo que se refiere a estrategias didácticas, se puede observar que el profesor entrega una gran cantidad de información con poca cesión del control del aprendizaje, ya que el manejo y dirección de las actividades está dada por la selección de lo que se debe atender, según sus instrucciones. Finalmente se observa que el profesor gestiona externamente la motivación haciendo uso de estrategias de control del ambiente por medio de las

consecuencias de las acciones de las alumnas, sin embargo, se puede inferir también que para él es importante promover el interés de las alumnas por la tarea ya que constantemente explicita a sus alumnas la importancia de aprender los contenidos, lo que podría reflejar que él concibe la motivación como un factor trascendental a la hora de aprender.

A pesar de haber encontrado estas evidencias representativas de un patrón Interpretativo, es posible observar la aparición de acciones que denotan “pinceladas” de las otras dos teorías, lo que conformaría lo que hemos llamado “Mixtura práctica”. Esta mixtura también pudo ser observada respecto a sus creencias, (ver tabla 3) entregando 2 respuestas correspondientes con la teoría directa y 12 constructivas. Respecto a los indicios de la teoría Directa y dado que según Pozo (2006) compartirían una epistemología realista con la teoría Interpretativa, es difícil diferenciarlas tajantemente. Dentro de la práctica de este profesor el rasgo más diferenciador en el que se evidenció la teoría directa es el control del ambiente por medio de estímulos consecuentes.

*Profesor: “Entonces lo que hicimos en ese trabajo, es que se dieran cuenta cómo equilibrar el fondo y la forma del texto que ustedes trataron. Respecto del ensayo que vamos a hacer para esta prueba.*

*Alumna: (conversa)*

*Profesor:” ¡Coté te puedes callar, después te voy a poner mala nota a ti y a ti!”*

Otra evidencia de la teoría directa presente en la práctica del profesor 1, es que en ciertas situaciones los contenidos están organizados en función de las dificultades de las tareas, y no de las capacidades de las alumnas. Esto se puede ver reiteradamente en sus clases, ya que las

alumnas ponen en manifiesto el desinterés que tienen por la tarea (hacer un ensayo por ejemplo) al considerarla muy compleja. Para mostrar lo planteado se presenta el siguiente extracto de la clase 2:

*Profesor: El punto central es que frente a ello, ustedes tienen que ser capaces de leer, con cierto nivel de complejidad, que implique además, asumir, no en la propia actividad como lectores, por lo difícil que puede resultar esto.*

*Alumna: También eso de que estamos estresadas, puede ser que la culpa, a mí me complica el ensayo y la prueba, eso de ensayo sobre los libros...*

*Profesor: Tengan claro que si les complica escribir, (como a cualquiera). El tema es que siento absolutamente la complejidad, pero esos son los desafíos que tenemos, entiendo que estén cansadas y yo también lo estoy, pero debemos asumir las responsabilidades que nos corresponden. Si yo observo que los ensayos no tienen la evidente profundidad que yo esperaría, bajaré la manera de mirarlo. Ahora, respecto del ensayo y aquí quiero aclarar, porque vamos a volver a la literatura femenina, ustedes ya tienen varios aspectos ganados. Escribieron un ensayo sin saber nada, así comenzamos, leímos un ensayo donde se dieron cuenta que era lo que se debía escribir en un ensayo, hemos trabajado en literatura femenina con bastante profundidad respecto de cosas bien puntuales y el siguiente desafío es con un libro que están leyendo. El problema es que el libro no lo han terminado de leer.*

*Alumna: El problema es que lo que hemos leído, es bien difícil.*

*Profesor: Respecto a ello, yo ya dije una solución, más allá no te podría decir, ¿qué hacer?, si te apoyas en otra cosa, lee un artículo, lee un comentario.*

Respecto a los indicios de la teoría Constructiva se puede decir que el profesor 1, tiene una incipiente intención de escuchar a las alumnas, se puede observar un diálogo que se inicia con lo que podría entenderse como una búsqueda de conexión con la subjetividad de los alumnos. De hecho, en ciertos momentos realiza preguntas para recoger experiencias de las alumnas, aunque no llega a ampliar esas experiencias, perdiendo así una oportunidad de poner a los alumnos en el centro de su clase. Esto se puede observar en la siguiente situación:

*Si volvemos al tema del viaje, Cuántas de ustedes han viajado, han salido al extranjero., cuando su papá les dijo vamos a ir New York o a Miami, ¿Qué sintieron?, Cata ¿te recuerdas?*

*Alumna: Tenía demasiadas ganas de ir.*

*Profesor: Yo me acuerdo de dos cosas bien puntuales, cuando conocí Chiloé, mi imagen era la siguiente, era llegar al canal de Chacao, tenía 16 años, y lo segundo fue cuando salimos con Camilo, mi hijo menor, y cuando vio la bandera argentina dijo ¡OH, primera vez que salgo de mi país! Y sintió que estaba entrando a un viaje desconocido.*

*Profesor: ¿Qué objetivos te planteas cuando viajas?, porque tu papá te dice ¡vamos a ir a conocer tal parte!, pero tú en lo personal*

*Alumna: (cuenta su experiencia)*

*Profesor: Paula, ¿Qué esperas de los viajes?*

*Alumna: (cuenta su experiencia)*

*Profesor: Ustedes recuerden que vieron cuando fueron a otro lado*

*Alumna: Es ridículo, yo me fijo en los enchufes*

*Profesor: No es menor fijarse en esos detalles*

Además, se pudo observar que el profesor se esfuerza por mantener el plan general de la clase recuperando el sentido de lo que están aprendiendo, contribuyendo a la continuidad de los contenidos, aun cuando no se asegura que el sentido sea compartido por los alumnos, tal como se muestra a continuación:

*Profesor: Como les digo, el nivel de trascendencia del libro es lo que importa, hay libros que son más complejos que otros. Ese es un tema.*

*El segundo tema; la lectura del libro, hay que ser capaces de conversar con un libro y que eso es mucho más relevante que una nota; hay que desarrollar un trabajo específico como es desarrollar un ensayo, que si no tienen una dinámica del primer ensayo, les resulta un poco engorroso. La respuesta que yo les di a*

*ellos, aunque ni siquiera fue respuesta, les dije hagan esto, lean el comentario del libro o el análisis, porque les van a dar ciertas pistas, ciertas respuestas. Ahora, son contradictorias en si mismas no importa porque no me interesa que me digan que cuando leyeron, éstas estaban a favor de esto, el tema es lo que yo te voy a preguntar y tú te vas a apoyar en esta cosa, independiente que consideres que son válidas o no validas, vas a tener como en tu concepto del libro esa información.*

*Alumna: Pero si cuando uno está leyendo, se ve que el personaje mismo se contradice, ¿eso ya es...?*

*Profesor: Pero es que eso ya es parte de la realidad de un hombre. El ser humano no es un ser que sea siempre de una línea, a veces se contradice lo que plantea, lo que dice y como se expresa. Por eso es que sea riguroso.*

*Alumna: Es que en otra fuente salió.*

*Profesor: ¿Por qué crees tú que un personaje X es representante de una lógica, cuál es la razón?*

*Alumna: Que si uno piensa algo lo hace y no hace lo contrario.*

*Profesor: O sea ¿uno hace, termina, piensa, hace?*

*Alumna: El personaje en si, piensa y hace cosas, pero en el ambiente en que vive empieza a hacer lo que a él le molesta y que después de un rato dice “Oh, yo nunca haría esto”, es como tonto.*

*Profesor: Entonces, a parte de la ambigüedad o contradicción, la pregunta que te hago es ¿por qué ese personaje piensa, dice y hace cosas distintas? Lo van a entender más adelante, al final del libro.*

En la siguiente evidencia se muestra como el profesor 1, realiza una adecuación de su forma de evaluar los ensayos, cambiando los niveles de dificultad para ser pertinente con la realidad de sus alumnas, hay aquí un intento de organizar la enseñanza desde los alumnos reales que tiene delante, aunque no logre llegar a mediar esos criterios.

*Profesor: Tengan claro que si les complica escribir, (como a cualquiera). El tema es que siento absolutamente la complejidad, pero esos son los desafíos que*

*tenemos, entiendo que estén cansadas y yo también lo estoy, pero debemos asumir las responsabilidades que nos corresponden.*

*Si yo observo que los ensayos no tienen la evidente profundidad que yo esperaba, bajaré la manera de mirarlo. Ahora, respecto del ensayo y aquí quiero aclarar, porque vamos a volver a la literatura femenina, ustedes ya tienen varios aspectos ganados. Escribieron un ensayo sin saber nada, así comenzamos, leímos un ensayo donde se dieron cuenta que era lo que se debía escribir en un ensayo, hemos trabajado en literatura femenina con bastante profundidad respecto de cosas bien puntuales y el siguiente desafío es con un libro que están leyendo. El problema es que el libro no lo han terminado de leer.*

Además se pudo observar como en la práctica del profesor se ven indicios de ceder el control del propio aprendizaje, entregando una estrategia para que las alumnas autoevalúen su progreso en la próxima tarea, en la que nuevamente se pedirá hacer un ensayo.

*Profesor: Sé que fui bastante estricto en la corrección de los ensayos, pero di la razón. Es porque quería que se dieran cuenta de cuáles son los niveles de preocupación que deben tener, de hecho a algunas les envié el comentario escrito abajo. El comentario decía a cuáles eran los niveles de profundidad que yo quería que ustedes llegarán.*

*Los temas de;*

- *La coherencia de los temarios*
- *La redacción*
- *La ortografía*
- *La profundidad en las ideas*
- *Si habían elementos contradictorios o no.*

*Por ejemplo, si decía “nosotros creemos que las chicas de adelante eran súper tontas”, uno dice, “OK, eran tontas, porque eran todas modelos”. Pero después venía un elemento de contradicción, respecto de lo que estamos planteando, entonces eso se los fui marcando para que se dieran cuenta, cómo a veces un párrafo tiene elementos de contradicción, que tienen que darse cuenta.*

*Mi pregunta es, y quiero que sean bien honradas en decirlo, porque no me genera ningún problema si dicen que no, ¿cuántas de ustedes, después de haber escrito, leyeron el texto con absoluta claridad de lo que estaban leyendo?, ¿cuántas de ustedes hicieron ese ensayo?*

El profesor en ciertas ocasiones realiza preguntas que muestran la búsqueda de un pensamiento reflexivo en los alumnos, o son un inicio para generar un diálogo en torno a las representaciones propias de las alumnas:

*Entonces, respecto de este ensayo que van a trabajar, que tiene que ver con el libro “un mundo feliz”, ya los títulos me están dando cierta lógica, ya deberían estar pensando, (algunas ya lo leyeron, por lo tanto algunas cosas saben). Pero pensando en Un mundo feliz, ¿qué esperas de eso?*

En síntesis respecto al segundo objetivo de este trabajo, se puede decir que en la práctica del profesor 1 se encontraron evidencias de una enseñanza compatible con la teoría Interpretativa, sin embargo, su práctica se ve matizada por algunos indicios concretos de la teoría Directa, principalmente en lo que refiere al control del ambiente y a la teoría Constructiva, vislumbrando por ejemplo, acercarse a la subjetividad de sus alumnas, una adaptación pertinente de la evaluación a la realidad del curso y un esfuerzo por mantener el sentido de la clase por medio de su plan general. Lo señalado permite nominar su práctica como una suerte de Mixtura con un patrón Interpretativo.

## Profesor 2

**9.3 Primer objetivo específico profesor 2:** Describir las prácticas de aula que manifiestan los profesores del estudio en base a categorías emergentes .

### *Los conocimientos previos:*

Es posible evidenciar que para el profesor 2 los conocimientos previos son el punto de partida de su clase, esto implica que la primera condición para el aprendizaje planteada por este profesor estaría dada por la implicación de las alumnas en sus procesos de aprendizaje mediante la exploración de sus saberes anteriores. En las oportunidades observadas, el profesor parte escribiendo en la pizarra el tema de la clase y a propósito de éste genera una pregunta buscando no sólo explorar lo que saben las alumnas del contenido, sino buscando en ese mismo momento su actualización y conexión con lo que a ellas les rodea. El profesor genera preguntas buscando que las alumnas respondan a ellas a modo de lluvia de respuestas y, justamente desde estas últimas, pareciera articularse la clase; esta es una práctica consistente con los rasgos de la teoría Constructivista: la incorporación y uso de lo que las alumnas saben a favor del hilo conductor de la clase, logrando la articulación y giro de la clase en torno a lo que va surgiendo desde ellas. Lo descrito se evidencia en los inicios de las tres clases *observadas:*

*Clase 1: [La profesora escribe en la pizarra “Poderes del Estado”. Solicita a las alumnas responder a este tema preguntando: “¿Quién dirige los poderes del estado, quiénes los elijen?”]*

*Clase 2: [La profesora escribe en la pizarra “Poder Legislativo” y pregunta “¿Son todas las leyes morales? (esta pregunta había quedado como tarea desde la clase anterior)]*

*Clase 3: [La profesora escribe en la pizarra “Los poderes del Estado, ejecutivo, legislativo y judicial. Anuncia que hoy verán este tercer poder (judicial), pregunta “¿cuál debiera ser el fin de la cárcel, cuál es la finalidad de ir a la cárcel?”]*

El profesor 2 realiza una recogida de los conocimientos previos de las alumnas de forma regular en sus clases, iniciando cada sesión de aprendizaje preguntándoles qué saben sobre el tema del cual tratará la clase. Sobre las respuestas que manifiestan las alumnas, es importante mencionar que estas quedan registradas en la pizarra y son utilizadas durante la clase, según la estructura y orden de los contenidos planificados por el profesor. Al mismo tiempo, cabe precisar que aún cuando el tipo de conocimientos que recoge mayormente es de tipo declarativo – prerrequisito, también es posible dar cuenta, desde las observaciones de clase, que recoge algunas ideas o asociaciones que las alumnas han establecido, pero que ya se alejan de lo declarativo y se asocian más a lo actitudinal y/o crítico, esto muestra la preocupación del profesor 2 por promover situaciones o condiciones de aprendizaje que procuran que las alumnas se interesen por los contenidos a aprender, donde ellas pueden aportar no sólo desde lo declarativo, sino desde sus propias experiencias, lo señalado se puede evidenciar en los siguientes ejemplos:

Extracto 1

*Profesora: “¿quién sabe algo del poder legislativo?, ¿qué imagen tienes tú, Antonia, si yo te digo “diputado”, “senador”?”*

*[Se genera una lluvia de respuestas que la profesora va anotando en la pizarra, le responden palabras tales como: congreso, leyes, pelea, patentes azules, partido político, abogados,*

*publicidad, problemas, leyes, gente que ayuda al presidente, “no creo en la política”, rivalidad, entre otros. Luego de escribir esto, en la profesora hace referencia a algunas de las ideas escritas, por ejemplo, congreso: lugar donde se juntan los diputados y senadores, explica que éste está en Valparaíso.]*

*Alumna: “¡qué raro!, ¿por qué no está en Santiago que es la capital?”*

*[La profesora devuelve la pregunta a todo el curso, responden: “porque tiene vista al mar”, “porque era mejor, para dar más cabida a las regiones”. A esta última respuesta la profesora dice “¡excelente!”]*

Extracto 2:

*Profesora: “¿Por qué muchas de ustedes asociaron peleas y discusiones a diputados y senadores?”*

*Alumna: “Porque para ponerse de acuerdo hay que discutir”.*

*Profesora: “¿Discutir es pelear?”*

El profesor 2 muestra un interés constante por profundizar en las ideas previas las alumnas, incluso entrando a temas no consensuados socialmente, en este sentido, media la reflexión de las alumnas a través de preguntas guías. Esta situación es relevante si se piensa en el foco de resultados que suele promueve este profesor, pues al involucrar y tratar con las alumnas temas complejos socialmente (como el aborto), evidencia que su meta de aprendizaje va más allá de contenidos declarativos, en este sentido, los contenidos o resultados de aprendizaje que busca son más amplios que “los poderes del estado”, tal como se evidencia en esta cita.

*Alumna: “¿Por qué no está permitido en Chile el aborto terapéutico?”*

*La profesora explica brevemente que este tipo de acción es igualmente un aborto y formula una pregunta.*

*Profesora: “¿Son todas las leyes morales?” El profesor recuerda que “una ley manda, prohíbe y permite”.*

*[La profesora recuerda que ser moral implica que el hombre llegue a ser virtuoso.*

*Pide a las alumnas responder en sus cuadernos, como tarea para la casa, la siguiente pregunta:*

*Profesora: “¿Todas las leyes buscan que el hombre sea mejor?”]*

### ***La organización de la enseñanza:***

El profesor organiza su enseñanza fundamentalmente en torno a contenidos declarativos (Poder Legislativo, Poder Judicial). Inicia la secuencia de clase explorando los conocimientos previos de las alumnas, luego continúa generando preguntas que favorecen diálogos abiertos sobre el contenido – resultado de aprendizaje. Los diálogos son guiados por el profesor permitiendo a las alumnas entrar en una secuencia dialógica que se transforma en el centro de la dinámica de clase. A ratos las alumnas generan interrogantes que soslayan el tema de clase, el profesor acoge las mismas, las recoge, las retoma, devuelve nuevas interrogantes sobre lo mismo y posteriormente retoma el tema central de la sesión de aprendizaje. La dinámica de clase recién expuesta muestra cómo algunos procesos de aprendizaje (atención, motivación, conciencia) son centrales para el profesor 2, este promueve el que las alumnas se sientan partícipes y atraídas por lo que están aprendiendo, estas se muestran interesadas y con deseos de preguntar, de avanzar en los contenidos; el profesor responde y devuelve preguntas, haciendo tomar conciencia de lo que se pregunta y del dónde está la respuesta, todo esto promueve un foco de aprendizaje centrado más bien en los procesos, donde los resultados van más allá de lo declarativo. Es posible observar la dinámica de clase descrita en el siguiente ejemplo.

*[A propósito del tema Poder Legislativo se viene originando un diálogo que ha incluido a un candidato presidencial, el tema del servicio público y ahora la temática corrupción.]*

*Profesora: “Ok, esos son casos de corrupción pública, ¿qué pasa con la privada?”*

*Alumna: “Por ejemplo Piñera vio qué empresas iban a ser mejores”.*

*Profesora: “¿Tú crees que si sabes información confidencial debes usarla antes en tu beneficio?”*

*Alumna: “Obvio”.*

*Profesora: “¿Y la ética?”*

*Alumna: “Es un tema que no entiendo”.*

*Profesora: “¿Qué pasó finalmente con el caso Piñera?, una multa de “este porte” (aludiendo a que implicó una gran cantidad de dinero)*

*Alumna: “Pero sí usó, pero le contaron”.*

*Profesora: “No debió usarla, él faltó el respeto a quienes no sabían, era información confidencial”.*

*Profesora: “Copien este cuadro para volver al tema diputados y senadores”.*

Un elemento importante de la organización de la enseñanza que muestra el profesor 2 son las ideas previas de las alumnas, estas son ajustadas organizándolas en la pizarra, disponiendo la clase a partir de ellas, estructurándola con los elementos que las alumnas han dicho. Con esta acción de organización de los contenidos en el pizarrón, sería posible inferir la importancia que da el profesor a las condiciones de organización de los contenidos, él promueve que las alumnas tomen nota de forma organizada de los temas declarativos que se van tratando en clases, cada cierto rato retoma ideas y pide a las alumnas escribirlas en sus cuadernos un ejemplo de esto es lo siguiente:

*[Luego que las alumnas han dicho lo que saben sobre el Poder Legislativo y que se ha producido un diálogo en torno al porqué el congreso se ubica en Valparaíso y no en Santiago, el profesor 2 organiza en la pizarra lo que han dicho las alumnas en la exploración inicial: el congreso es la sede del poder legislativo, este lo integran los diputados y los senadores, ellos se dedican a hacer leyes y pertenecen a partidos políticos] Estas ideas han sido elaboradas por el investigador del presente escrito, corresponden a la observación realizada por este.*

Las interrogantes de las alumnas son otro elemento importante de la organización de la enseñanza del profesor 2, estas son acogidas y tratadas con detención durante la clase. Esto es relevante si se considera la dinámica de aprendizaje que plantea este profesor, regularmente da cabida a las ideas de las alumnas, más allá que esté o no de acuerdo con ellas, incluso las debate, intenta mediar en ellas, esto marca una forma de trabajo didáctico o condición a favor del aprendizaje de las alumnas característica del profesor 2. Es posible observar esto en el siguiente ejemplo:

*[A propósito de algunas dudas que manifiestan las alumnas, el profesor 2 incorpora algunas interrogantes.]*

*Alumna: (sobre el candidato presidencial Sebastián Piñera) “¿Le convendrá ser presidente?, va a ganar menos”.*

*Profesora: “Hay un tema de servicio público, obvio que no le conviene. ¿Por qué una persona con tanto dinero quiere ser presidente?”*

*Alumna: “Por servicio público”.*

*Alumna: “Yo no le creo”.*

*Profesora: “Pero Jose, él no tiene necesidad”.*

*[El profesor se pone en la situación de ser Sebastián Piñera y explica a la alumna que con el hecho de querer ser presidente se expone familiarmente, también le explica que va a traspasar sus empresas a otros y confiar en ellos.]*

*Profesora: “Entonces, si lo piensas bien, son varios los contra y menos los pro”.*

### ***Las estrategias didácticas:***

Sobre las estrategias didácticas, el profesor 2 utiliza primordialmente el diálogo, en su clase los cuestionamientos son constantes, a todo el curso y a alumnas específicas, tanto sobre

temas relativos al objetivo de clase y sobre preguntas de las alumnas. El profesor pareciera intentar que las alumnas se involucren, se interesen por el contenido y este podría considerarse logrado cuando las estudiantes generan preguntas por sí mismas. La condición dialógica que promueve en su clase el profesor 2 también favorecería el aprendizaje de sus alumnas. La acogida del profesor a las preguntas de las alumnas y su uso queda explícita en el siguiente ejemplo:

*Alumna: “¿Por qué no está permitido en Chile el aborto terapéutico?”*

*La profesora explica brevemente que igual es aborto y pregunta:*

*Profesora: “¿Qué supondría una ley de aborto?”*

Con el ejemplo anterior es posible dar cuenta de la lógica de este profesor en tanto guía a sus alumnas en sus pensamientos, además al interrogarlas nuevamente con una pregunta relacionada con sus cuestionamientos modela el ser críticas con sus pensamientos y abrirse a mirar con más apertura los temas sobre los que comenta. Lo descrito demuestra la importancia que da el profesor 2 a los procesos de pensamiento, a la toma de conciencia, a la mirada crítica de lo que ocurre.

Otra estrategia didáctica que utiliza el profesor 2 en sus clases son los cuadros comparativos, estos ayudan a que las alumnas internalicen lo que están adquiriendo y puedan ir aprendiendo de forma estructurada para que en el momento de retenerlo sea más fácil la búsqueda en sus redes de pensamiento.

*Profesora: “¿Cuál es la diferencia entre un senador y un diputado? Van a copiar un cuadro comparativo con la diferencia entre ellos, para dilucidar dudas.”*

Una tercera estrategia utilizada por el profesor 2 es el constante cuestionamiento a las alumnas en torno a sus vivencias y experiencias respecto de los contenidos declarativos, esto ayuda a que las estudiantes se incentiven e identifiquen con las temáticas que se tratan. Además queda en evidencia la importancia que otorga el profesor a los procesos de motivación de las alumnas por el contenido de clase, a él le importaría de manera considerable que las alumnas estén atraídas por lo que aprenden. Un ejemplo de esta dinámica es el siguiente:

*Profesora: “¿Cuándo la Florencia participa de la Democracia?”*

*Alumna: “Cuando vota por el CASC” (centro de alumnas del colegio)*

*Alumna: “Cuando vota por la directiva de curso”.*

*Profesora: “La Jose, desde el momento en que eligió su club (Estadio Italiano) ejerce participación ciudadana, también lo hacemos mediante un grupo deportivo, un grupo scout, un grupo católico, etc.”*

A pesar del expuesto en el ejemplo, es posible evidenciar que los cuestionamientos a las alumnas no llegan a profundizar en las ideas genuinas de ellas, lo que pareciera guiar el actuar de la profesora 2 no alcanza a este nivel de búsqueda del pensamiento de las alumnas, por lo que este ámbito de la práctica sería más consistente la teoría Interpretativa, aún así las asociaciones que permite mediante las preguntas e indagaciones que se suceden a lo largo de las clases observadas, permiten que las alumnas muestren lo que conocen y hagan conexiones construyendo ideas nuevas; es decir, habría condiciones para la promoción de procesos de pensamiento de las alumnas, sin embargo, faltaría profundizar más en ellos, dar más oportunidades de develar lo que hay en la mente de las aprendices.

### ***La motivación:***

La motivación es abordada por el profesor 2 mediante preguntas que desafían el interés de las alumnas, es posible inferir desde su actuar en clases que este profesor supone que al generar preguntas que relacionan el contenido de clase con el interés de las alumnas o que al confrontar las experiencias personales de ellas con los temas, se provocará un interés tal de parte de las alumnas que lograrán cautivarse y aprender. Las preguntas no sólo nacen del profesor, son las mismas estudiantes quienes las realizan cuando se muestran interesadas en el tema propuesto para aprender. Este actuar dialógico de búsqueda del interés e intervención de las estudiantes a favor de los contenidos – resultados de aprendizaje estaría dentro del los patrones de actuación constructivista, además estas instancias de diálogo que promoverían procesos de motivación en las alumnas que favorecerían sus propios procesos de aprendizaje. Un ejemplo de lo anterior queda expuesto en la siguiente secuencia:

*Profesora: “¿Cuál debiera ser el fin de la cárcel? ¿Cuál es la finalidad de ir a la cárcel?”*

*Alumna: “Castigar”*

*Alumna: “Que recapaciten”*

*Alumna: “Que entiendan que todo tiene consecuencias”.*

*Alumna: “Enseñar”*

*Alumna: “Educar”*

*Alumna: “Civilizar”*

*Alumna: “¿Hay gente que nace mala?”*

Las alumnas y el profesor 2 comparten cuestionamientos, se interrogan sobre temas puntuales, tratan de convencerse sobre el pensamiento de ambos, pareciera haber un afán en el aula por aprender de forma conjunta, esta es una condición que promueve el profesor 2 en su

aula, es decir, para él la idea de aprender conjuntamente favorecería el logro de los resultados de aprendizaje. Esto queda, de alguna manera, expuesto en el siguiente ejemplo:

*[Están en una conversación acerca de la conveniencia de que una persona adinerada del país se postule como presidente.]*

*Alumna: “¿Le convendrá ser presidente? Va a ganar menos”.*

*Profesora: “Hay un tema de servicio público, obvio que no le conviene. ¿Por qué una persona con tanto dinero quiere ser presidente?”*

*Alumna: “Por servicio público”.*

*Alumna: “Yo no le creo”.*

*Profesora: “Pero José, él no tiene necesidad”.*

*[La profesora se pone en la situación de ser ella Sebastián Piñera y explica a las alumnas que con el hecho de querer ser presidente se expone familiarmente y además va a traspasar sus empresas a otros y confiar en ellos.]*

*Profesora: “Entonces, si lo piensas, son varios los contras y menos los pro”.*

La valoración de las ideas e interrogantes de las alumnas es parte de los elementos motivacionales que se evidencian en la práctica del profesor 2, es regular que la profesora explore y use a favor de la meta o los resultados de aprendizaje lo que las alumnas conocen o piensan sobre los temas que se tratan en clases, además el profesor muestra condiciones específicas que permiten dar cuenta de la valoración que hace de la opinión de las alumnas o las buenas respuestas, sin desmerecer aquellas que no son completamente favorables. Un ejemplo de esto último se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

*[Se produce una conversación sobre la ubicación de las sede del poder legislativo.]*

*Profesora: “La sede del poder legislativo que es el congreso está en Valparaíso”*

*Alumna: “¡Qué raro! ¿Por qué no está en Santiago, que es la capital?”*

*Alumna: “Porque tiene vista al mar”*

*Alumna: “Porque era mejor, para dar más cabida a las regiones”*

*Profesora: “¡Excelente!”*

La profesora pregunta, interroga, cuestiona constantemente a las estudiantes y con ello logra que ellas se interesen por aprender, sin embargo, no es posible evidenciar la vinculación con la necesidad de las estudiantes de conocer los contenidos, con que sean ellas mismas quienes consideren relevante lo que están aprendiendo, más aún que tengan participación en la toma de decisiones sobre las metas de aprendizaje de la clase (que estas se modifiquen a partir de los intereses de ellas).

En síntesis en la práctica del profesor 2 se pueden apreciar acciones de cesión del control del aprendizaje, lo que se observa en su modo de abordar los conocimientos previos de las estudiantes, en la forma en que organiza la enseñanza, en las estrategias didácticas y de motivación. Esto se puede observar principalmente en la participación de las alumnas en la significación de las tareas que se les proponen, sin embargo, no hay “desvíos” de la ruta trazada previamente por el profesor 2 a raíz de las necesidades de las alumnas, lo que nos permite dar cuenta de una cesión “moderada” del control del aprendizaje en las alumnas.

**9.4 Segundo objetivo específico profesor 2:** Indagar si existen posibles combinaciones de prácticas de distintas orientaciones teóricas en un mismo profesor.

La práctica del profesor 2 mantendría un patrón eminentemente Interpretativo. En sus clases se observa la recogida de conocimientos previos de las alumnas de forma regular, iniciando cada sesión de aprendizaje preguntando qué saben sobre el tema del cual esta tratará, las respuestas de las alumnas quedan registradas en la pizarra y son utilizadas durante la clase, sin embargo, la estructura y orden de los objetivos siempre son planificados por el profesor, sin

sufrir alteraciones producto de lo que digan las alumnas; lo anterior es un rasgo sobresaliente de una práctica Interpretativa puesto que los contenidos están organizados en función del objetivo de clase y no de los conocimientos previos (aún habiéndolos rescatado) de las mismas alumnas. El patrón Interpretativo también queda de manifiesto en la estructura que toma la clase, la que está organizada según criterios técnicos y conceptuales, las clases del profesor 2 evocarían la analogía “mente – computador”, tan propia de la teoría del Procesamiento de la Información, a pesar del genuino intento de este profesor de trabajar con cierta profundidad los conocimientos previos de las estudiantes. Un tercer rasgo Interpretativo de este profesor es la promoción de la organización de información, esta estrategia de aprendizaje es muy utilizada por los profesores cuyos rasgos de enseñanza son Interpretativos, en este caso se promueve la organización de las ideas mediante formas gráficas que permiten a las alumnas recordar de forma fácil lo que se ha trabajado en clases. A pesar de la preocupación por organizar los contenidos, no se observan oportunidades en que las alumnas reflexionen sobre sus propias formas de organizar la información, las compartan y comparen y se les permita incluir sus lógicas de organización. Los tres elementos señalados permitirían demostrar que el profesor 2 se enmarca predominantemente en un patrón de práctica Interpretativo, donde se observa una baja cesión del control del aprendizaje a las alumnas.

A pesar del patrón Interpretativo que sostiene el profesor 2, se advierten en su práctica más que en los otros profesores estudiados, varios trazos de la teoría Constructivista y algunos indicios de teoría Directa. Esta mixtura además pudo ser observada respecto a sus creencias, siendo este profesor, de los cuatro objetos de estudio, el que más respuestas Constructivistas

tuvo en el cuestionario de dilemas (15), y el que además tuvo menos consistentes con la teoría Directa (1).

Un primer trazo de la teoría Directa que se pudo observar en la práctica del profesor 2 está relacionado con la forma de motivación que este promueve: la entrega a sus alumnas de refuerzos positivos ante las respuestas correctas, representados por estímulos verbales; de esta manera no sería el propio aprendizaje la fuente de motivación de las alumnas. El siguiente fragmento permite ejemplificar lo descrito:

*Profesora: “La sede del poder Legislativo, que es el Congreso, está en Valparaíso”*

*Alumna: “¡Qué raro!, ¿por qué no está en Santiago, que es la capital?”*

*Alumna: “Porque tiene vista al mar”*

*Alumna: “Porque era mejor, para dar más cabida a las regiones”*

*Profesora: “¡Excelente!”*

Un segundo indicio consistente con la teoría Directa tiene que ver con la forma de controlar la disciplina, promoviendo que haya orden y silencio en la sala de clases y que las estudiantes tengan los materiales necesarios para el momento de la misma. Es posible divisar esto en el siguiente ejemplo:

*La profesora ingresa a la sala y pide silencio y sentarse a las alumnas. Escribe en la pizarra “poder Legislativo”, luego pide a las alumnas tranquilizarse y disponerse.*

Respecto de la teoría Constructivista, un primer trazo relacionado con este enfoque, que se pudo observar en la práctica del profesor 2 tiene que ver con un incipiente interés por la subjetividad de los estudiantes. Esto se puede evidenciar en los episodios en que intenta recuperar los conocimientos previos que las alumnas han levantado al inicio de la clase,

llegando incluso a recoger de ellas elementos valóricos que no suelen ser levantados por los profesores. La pregunta que indaga sobre el “por qué” de lo que las alumnas han dicho acerca a este profesor a una mirada más interesada en el aprendiz como sujeto. Lo descrito se evidencia en los siguientes extractos:

Extracto 1:

*Profesora: “quién sabe algo del poder legislativo?, ¿qué imagen tienes tú, Antonia, si yo te digo “diputado”, “senador”?”*

*[Se genera una lluvia de respuestas que la profesora va anotando en la pizarra, le responden palabras tales como: congreso, leyes, pelea, patentes azules, partido político, abogados, publicidad, problemas, leyes, gente que ayuda al presidente, “no creo en la política”, rivalidad, entre otros. Luego de escribir esto, la profesora hace referencia a algunas de las ideas escritas, por ejemplo, congreso: lugar donde se juntan los diputados y senadores, explica que éste está en Valparaíso]*

*Alumna: “¿qué raro!, ¿por qué no está en Santiago que es la capital?”*

*[La profesora devuelve la pregunta a todo el curso, responden: “porque tiene vista al mar”, “porque era mejor, para dar más cabida a las regiones”.]*

Extracto 2:

*Profesora: “¿Por qué muchas de ustedes asociaron peleas y discusiones a diputados y senadores?”*

*Alumna: “Porque para ponerse de acuerdo hay que discutir”*

*Profesora: “¿Discutir es pelear?”*

Extracto 3:

*Alumna: “¿Por qué no está permitido en Chile el aborto terapéutico?”*

*[La profesora explica brevemente que este tipo de acción es igualmente un aborto y formula una pregunta]*

*Profesora: “¿Son todas las leyes morales?”*

*[La profesora recuerda que una ley “manda, prohíbe o permite”. Recuerda que ser moral implica que el hombre llegue a ser virtuoso. Pide a las alumnas responder en sus cuadernos, como tarea para la casa, la siguiente pregunta: ¿son todas las leyes morales?]*

Un segundo indicio de la teoría Constructivista, posible de apreciar en las prácticas de aula del profesor 2, tiene que ver con la búsqueda de que sus alumnas

atribuyan sentido a lo que aprenden, esto a través de la elicitación de sus propias experiencias. Es posible apreciar un ejemplo de lo descrito en el siguiente fragmento:

*Profesora: “¿Cuándo la Florencia participa de la Democracia?”*

*Alumna: “Cuando vota por el CASC” (centro de alumnas del colegio)*

*Alumna: “Cuando vota por la directiva”*

*Profesora: “La Jose, desde el momento en que eligió su club (Estadio Italiano) ejerce participación ciudadana, también lo hacemos mediante un grupo deportivo, un grupo scout, un grupo católico, etc.”*

Un tercer trazo Constructivista del profesor 2 quedaría demostrado en el incipiente uso de una estructura dialógica en su clase. A pesar de lo anterior, estos rasgos dialógicos no alcanzan la profundidad que esperaría una práctica Constructivista, es decir, las necesidades de ayuda de las alumnas no logran modificar el objetivo de clase, este sigue siendo más protagonista que los intereses de las estudiantes. Es posible divisar la dinámica descrita en el siguiente ejemplo:

*Profesora: “Veamos el caso de Piñera”*

*Alumna: “¿Le convendrá ser presidente?, va a ganar menos.”*

*Profesora: “Hay un tema de servicio público, obvio que no le conviene. ¿Por qué una persona con tanto dinero quiere ser presidente?”*

*Alumna: “Por servicio público”*

*Alumna: “Yo no le creo”*

*Profesora: “Pero Jose, él no tiene necesidad” [La profesora se pone en la situación de ser ella Sebastián Piñera y explica a la alumna que con el hecho de querer ser presidente se expone familiarmente y además va a traspasar sus empresas a otros y confiar en ellos]*

*Profesora: “Entonces, si lo piensas bien, son varios los contras y menos los pro”.*

*Alumna: “Pero... ¿por qué hay tantos problemas?, ¿por qué si hay servicio público no hay ayuda?, yo creo que sólo quieren fama”*

*[La profesora acoge la pregunta y comenta que, a partir de ella, le gustaría abordar el tema de la corrupción y pregunta: ¿qué es?]*

# Profesor 3

**9.5 Primer objetivo específico profesor 3:** Describir las prácticas de aula que manifiestan los profesores del estudio en base a categorías emergentes.

*Los conocimientos previos:*

El profesor 3 inicia la primera clase recogiendo experiencias personales de las alumnas sobre el libro que leyeron, haciendo una pregunta para que las alumnas conecten la lectura con la película del mismo libro. Se puede evidenciar una intención por conectar con lo previo que traen las alumnas, es más, el profesor en algunas situaciones realiza preguntas que podrían servir para indagar en las representaciones subjetivas de las alumnas, sin embargo, esto no llega a concretarse ya que no extiende el diálogo y no se evidencian acciones para lograr re significar estas apreciaciones. Pareciera que está considerando que la nueva información de alguna manera será afectada por lo previo en términos de información acumulada. Aún cuando, como se ha dicho, el nivel de esta conexión no llega a resignificar lo que las alumnas conocen. Es posible ejemplificar lo descrito en el siguiente extracto de clase:

*Profesora: “¿Alguien pudo leer el libro sacándose de la mente las imágenes de la película?, me explico, cuando uno lee un libro obviamente se imagina los personajes, la forma de ser, se los imagina físicamente, se imagina el lugar donde sucede la historia. ¿Alguna fue capaz de leer el libro de esa manera?, o ¿todas se iban imaginando los pasajes que vieron en la película?”.*

*Alumna: “Yo a veces no me imaginaba las partes de la película, pero otras sí, entonces era como confuso, pero la mayoría de las partes no las imaginaba con la película”.*

*Profesora: “Ya, ¿quién más?”*

*Alumna: “Yo me imaginaba como a mi familia, por ejemplo Lucy, era como mi hermana chica, yo era Susan, mi hermano, no sé porque, pero era Edmund y mi papá era Pedro y no sé por qué, pero así me lo imaginaba”.*

*Profesora: “¿Y tu mamá no te la habrás imaginado como la bruja? ¡Guardemos silencio, recuerden que está hora es corta!”*

En las clases observadas, el profesor 3 realiza dos tipos de preguntas, por un lado aquellas que están destinadas a recoger información declarativa literal y que exigen respuesta rápida; y por otro, preguntas que eventualmente podrían beneficiar la reflexión por parte de las alumnas si se les considerase como punto de partida para una posible discusión o apertura discursiva del tema. Sin embargo, el profesor no entrega los espacios para que las alumnas piensen y respondan lo que ella plantea, por el contrario se adelanta y entrega las respuestas en base a sus propias reflexiones, perdiendo la oportunidad de recoger la subjetividad de las alumnas e ir adaptando algunos objetivos de su clase a partir de la realidad que tiene en frente. Por otro lado, se puede decir sobre la práctica del profesor que al realizar preguntas que podrían abrir la reflexión, probablemente esté considerando que los conocimientos previos, los afectos y motivaciones de las alumnas pueden afectar de algún modo la nueva información que se desea entregar, sin embargo, el sentido que le otorga a estas condiciones no es el más óptimo en términos del aprendizaje ya que al no dejar tiempo suficiente para responder o no trabajar profundamente esas apreciaciones de las alumnas se puede decir que toma en cuenta las condiciones en las que se da el aprendizaje pero no explicarían el aprendizaje. Las

preguntas del primer tipo se pueden identificar en el extracto 1 y las del segundo tipo en el extracto 2.

Extracto 1:

*Profesora: “Vamos a ver uno por uno estos cuatro personajes principales, como los nombraron después cuando fueron Reyes de Narnia, ¿Por qué les habrán puesto esos nombres y que características especiales tenían esos hermanos?, tanto dentro de Narnia como fuera. Pedro, era el mayor, ¿Cómo era?”*

*Alumna: “Era valiente”.*

*Profesora: “¿Cómo nombraron a Pedro cuando fue rey?”*

*Alumna: “El Magnífico”.*

*Profesora: “¿Y a Edmundo?”*

*Alumnas: “El justo”.*

*Profesora: “Pedro era valiente y se preocupaba de los hermanos, de hecho uno de los grandes conflictos era que se creía el papá de los hermanos. ¿Qué pasaba con Susan?, ¿Cómo era Susan?”*

*Alumna: “Era como la mamá de todos, como que los cuidaba”.*

*Profesora: “Era la protectora, inteligente, ¿y cómo la nombraron cuando la coronaron reina?”*

*Alumna: “La protectora”.*

Extracto 2:

*Profesora: “Vamos a comenzar con nuestra ficha de lectura. Cuando supieron a principio de año que tenían que leer El león y la bruja y el ropero, yo me acuerdo que muchas comentaron que ya habían visto la película, que les gustaba, que les llamaba la atención; después de haber leído el libro y en su gran mayoría haber visto la película, ¿es el libro lo que ustedes esperaban, es mejor, es peor?, necesito comentarios”.*

*Alumna: “Yo encontré que al principio no iba a ser entretenido, porque como es muy largo”.*

*Profesora: “¿Por qué lo encontrabas largo?”.*

*Alumna 1: “Es que como lo encontré como grande, pero lo encontré muy distinto y entretenido”.*

*Alumna 2: “Yo estoy acostumbrada a leer libros largos y lo encontré súper corto en comparación con otros y encontré que la película estaba muy bien hecha, pero me gustó más el libro que la película.*

*Profesora: “¿Alguien pudo leer el libro sacándose de la mente las imágenes de la película?, me explico, cuando uno lee un libro obviamente se imagina los personajes, la forma de ser, se los imagina físicamente, se imagina el lugar donde sucede la historia.*

*¿Alguna fue capaz de leer el libro de esa manera?, o ¿todas se iban imaginando los pasajes que vieron en la película?”.*

*Alumna 3: “Yo a veces no me imaginaba las partes de la película, pero otras si, entonces era como confuso, pero la mayoría de las partes no las imaginaba con la película”.*

*Profesora: “Ya, ¿quién más?”*

En las clases de este profesor no se pudieron observar situaciones en las que se intencionaran preguntas para develar teorías implícitas de las alumnas, no se observa tampoco un trabajo intencionado con errores que eventualmente podrían ellas tener, de hecho, no se escuchan errores en la voz de estas, lo que permitiría adelantar la hipótesis de que saben que en la clase hay que dar respuestas correctas (entendidas como los resultados esperados desde la disciplina) .Son evidencias de lo señalado la totalidad de las preguntas que hace el profesor en las dos clases, ninguna de estas preguntas pareciera tener el objetivo de indagar en las teorías implícitas.

### ***La organización de la enseñanza:***

El profesor realiza una conexión interdisciplinaria entre el libro que leyeron y contenidos religiosos, particularmente de la tradición Católica. Este hecho reflejaría experticia en la materia que enseña, sin embargo, la conexión no ocurre a partir de la reflexión de las alumnas, sino de las propias apreciaciones que el profesor tiene sobre su forma de entender el libro y la historia bíblica de Jesús. Pareciera que el profesor y las alumnas no comparten una representación de la actividad, ya que este tipo de reflexiones son inducidas externamente por el profesor 3 y no son sistematizadas con la experiencia de las estudiantes, lo que es característico de la teoría Interpretativa. Esto no resta merito a la conexión realizada por el

profesor, pues permite ampliar la comprensión del texto, el punto en discusión es que se realizó sin recoger las conexiones de las propias alumnas, por lo tanto sin tomar en cuenta las condiciones en la que se desenvuelve su clase, tal como se muestra a continuación:

*Profesora: “Les cuento un poco la historia de C.S. Lewis, efectivamente él no siempre fue católico,... en El León, La Bruja y El Ropero, ¿qué sucede con el león? Y que tiene relación con nuestra religión, ¿qué acto hace el León que tienen relación con lo que nosotros conocemos de nuestra religión?”.*

*Alumna: “Da su vida por otra persona”.*

*Profesora: “¿Y qué le sucede después a Aslan?”*

*Alumnas: “Revive, resucita”.*

*Profesora: “Fíjense que Aslan es una presencia muy importante en el libro, da su vida por Edmundo y al dar su vida por Edmundo, da la vida por todos los demás, la entrega, se sacrifica, al igual que se sacrificó Jesús, se entrega voluntariamente a la muerte. ¿Cuándo resucita, quienes estaban presentes?”.*

*Alumna: “Lucy y Susan”.*

*Profesora: “¿Quiénes fueron las primeras personas que vieron a Jesús resucitado?”*

*Alumna: “María y María Magdalena”.*

*Profesora: “Fíjense la relación, cuando ustedes lean el próximo año El sobrino del mago, que son todos los libros de las Crónicas de Narnia, se van a dar cuenta que muestra el momento en que se va creando Narnia, y ¿esa creación, qué relación tiene con la Biblia?”*

*Alumna: “La creación del mundo”.*

Dejando constancia que las dos clases de este profesor son distintas en términos de la presencia de la voz de las alumnas, en la segunda, se pudo observar un fuerte énfasis en el contenido, lo que se pudo evidenciar en la gran cantidad de preguntas que el profesor realiza para evaluar la capacidad de las alumnas para recordar información factual de la clase de literatura, de manera que se puede inferir que para el profesor es muy importante que las alumnas realicen las acciones que están involucradas en el logro de los resultados esperados, que en este caso sería recordar información disciplinar, no hay ningún indicio de

argumentación o ampliación de la palabra de las alumnas, tal como se ve en el siguiente diálogo:

*Profesora: “En la página 55 tenemos tres personas con tres situaciones, vamos a ver qué derechos del consumidor que plantea el texto están presentes. Camila dice... ¿cuál de los derechos que aparecen en este texto está presente en esta situación?, ¿Será el derecho a la reparación, a la discriminación, a la información, a qué?”*

*Alumna: “Está el derecho a libre elección, porque va a una tienda, ve los precios, va a otra y los compara y se puede elegir”.*

*Profesora: “Otra situación: Vicente va al supermercado.... ¿Qué derecho está implicado?”*

*Alumna: “Derecho a la información”.*

*Profesora: “¿Quién de ustedes puede decir que cada vez que compra algo, no sólo un juguete, ropa o alimento, ve las instrucciones?”*

*Alumna: “Yo”*

*Profesora: “¿La ropa no tiene instrucciones?”*

*Alumna: “Sí, cómo lavarlas”*

*Profesora: “Otra situación: Gonzalo y Francisca van al kiosco... ¿Qué derecho está implicado y por qué?”*

*Alumna: “El derecho a la protección de la salud y el Medio Ambiente”*

*Profesor: “Ustedes no han mencionado los dibujos. En un texto normativo, ¿son importantes los dibujos?”*

*Alumna: “Sí”*

En esa misma clase, el profesor explicita el objetivo de aprendizaje señalando que consiste en el repaso de los contenidos a modo de síntesis para resumir lo aprendido en el año en esa asignatura. Se puede inferir de la conducta del profesor, que los contenidos son trabajados como una secuencia lógica de actividades, en la que al final de la misma, se da por hecho que aquello que ha sido revisado debería recordarse para reflejar el aprendizaje por parte de las alumnas. En lo anterior se puede destacar que hay un fuerte foco en los resultados, es decir, el profesor tiene por objetivo que las alumnas sean capaces de recordar toda esa información, lo cual es muy consecuente con uno de los rasgos más reconocidos de la teoría

interpretativa, que es la memorización de grandes cantidades de información propias de la disciplina que se enseña. Lo planteado se observa nuevamente en el siguiente ejemplo:

*Profesora: “Pasamos al segundo tema. Estructura, comprensión y características, la finalidad de los textos no literarios y el propósito comunicativo de los textos no literarios y dentro de los no literarios, vimos la noticia, por lo tanto deberían conocer la estructura, (que si no lo conocen, es para tirarle las orejas, porque la vimos el año pasado, leímos noticias y además características y las preguntas que responde), ¿quién me podría decir las preguntas a las que responde?”*

*Alumna: “¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Por qué?, ¿A quién?”*

*Profesora: “Dentro de los textos argumentativos, lo mismo, la estructura y característica y el afiche publicitario, ¿se acuerdan que vimos esos afiches ultra modernos que aparecían en el libro?”*

*Alumna: “Sí, tenían epígrafe, bajada, titular”*

*Profesora: “Y los normativos, en los que vemos las características y los tipos de textos normativos, que es en lo que estamos. ¿Qué es el propósito comunicativo?, se acuerdan cuando vimos los cuentos, dijimos que la finalidad y el propósito del cuento, ¿cuál era?, ¿cuál es la finalidad de una noticia?”*

Se podría inferir a partir de la clase sobre las *Crónicas de Narnia*, que para el profesor es importante que las alumnas realicen un proceso reflexivo sobre la lectura del libro, para lo cual les entrega muchas apreciaciones personales y reflexiones sobre la lectura, los que se consideran procesos mentales que pueden llegar a regular la práctica de las alumnas ante la lectura de un libro. El método para conseguir este objetivo pareciera acercarse más a un tipo de Modelado Verbal que al andamiaje necesario para que ellas mismas puedan elaborar una reflexión. En este sentido no se observa cesión del control del aprendizaje. A continuación, se presentan algunas situaciones en las que se puede evidenciar lo señalado:

*Profesora: “Aquí hay un punto súper importante, que les pasa a muchas, sobre todo con Harry Potter, hemos visto primero la película, que yo siempre les he pedido por favor, que antes de ver cualquier película basada en el libro, se lean el libro, porque les pasa que dicen, “el libro es diferente a la película”, son cosas erradas y ¿qué se hizo*

*primero, el libro o la película? En la película van a quitar cosas, como en Harry Potter quitan muchas cosas de las que aparecen en la tele y le agregan otras también.*

*Vamos a concentrarnos en la vida de C.S. Lewis, porque hay aspectos de su vida sumamente importantes para los temas que toca El león, la bruja y el ropero. Partamos, C.S. Lewis ¿siempre fue católico?, ¿quién averiguó eso? Aquí dice en la biografía, que después se hizo católico. A ver, ¿qué pasó? ¿Por qué creen ustedes que si ese es el nombre, se escribe como C.S. Lewis?, puede que sea muy largo, que no le haya gustado, muy difícil de escribir y de recordar también, en cambio C.S. Lewis es un nombre que uno siempre recuerda. Les cuento un poco la historia de C.S. Lewis, efectivamente él no siempre fue católico, en un comienzo no creía en nada, en ninguna religión, ¿pero qué paso?, fue un profesor en la universidad que tuvo mucho contacto con Tolkien, el escritor de El señor de los anillos y se hicieron muy amigos y de hecho cuando ustedes sean más grandes se van a dar cuenta que los libros son muy parecidos, muy fantásticos, y fue él quien de alguna manera convenció a C.S. Luis de hacerse católico. A C.S. Luis le gustó tanto este cambio que lo quiso reflejar en todos los libros, especialmente en Las Crónicas de Narnia; por ejemplo, en El León, La Bruja y El Ropero, ¿qué sucede con el león? Y que tiene relación con nuestra religión, ¿qué acto hace el León que tienen relación con lo que nosotros conocemos de nuestra religión?”.*

...

*Profesora: “¿Por qué leemos primero este y después el sobrino del mago? Porque C.S. Lewis siempre los escribió como libros independientes, puedes leer cualquiera en el orden que sea y las historias las vas a tener igual. La historia comienza al principio del libro y termina, no es una continuación, se pueden leer los libros independientes”.*

### ***Las estrategias didácticas:***

Respecto a las estrategias didácticas se puede observar que el foco de este profesor está puesto en los contenidos factuales, es él quien tiene el control de la clase, por lo tanto es quien toma todas las decisiones sobre el curso de la conversación que, en al menos la segunda clase, está muy dirigida por él. Esto se evidencia en el siguiente ejemplo:

*Profesora: “Ustedes van a leer las instrucciones para hacer un títere, que se encuentran entre las páginas 57 y 59 y luego van a responder en sus cuadernos las preguntas que yo*

voy a anotar en la pizarra. Veamos las preguntas para comenzar a concluir:

¿Cuántas partes tiene el texto y cuáles son?

¿Qué importancia tienen las imágenes en el texto?

¿Cuál es el título y cuáles son los subtítulos?

¿Por qué se utilizan las viñetas?

¿Para qué crees que se escribieron estas instrucciones?”

*Profesora: “Ahora vamos a retomar un fragmento de este mismo texto instructivo. Ya respondimos todo de la comprensión de lectura, vimos cómo estaba el texto, si le faltaba algo, si le sobraba. Vamos a retomar un fragmento de los textos, para ver completamente los verbos. ¿Qué les llama la atención de los verbos que están subrayados? Dice; dibuja, pinta, pega, ¿qué les llama la atención?”*

Se puede observar el alto interés del profesor en los resultados considerados como correctos desde la disciplina, pues como ya se señaló, es curioso que no se escuchan errores en la comprensión de las alumnas, por lo que se podría inferir que no hay una real atención a las condiciones que se presenta el escenario de aprendizaje.

*Profesora: “Ahora vamos a retomar un fragmento de este mismo texto instructivo. Ya respondimos todo de la comprensión de lectura, vimos cómo estaba el texto, si le faltaba algo, si le sobraba. Vamos a retomar un fragmento de los textos, para ver completamente los verbos. ¿Qué les llama la atención de los verbos que están subrayados? Dice; dibuja, pinta, pega, ¿qué les llama la atención?”*

*Alumna: “Son indicaciones para crear algo”.*

*Alumna: “Que todas tienen relación”.*

*Alumna: “Todos son verbos”.*

*Profesora: “¿Y qué les llama la atención de cómo están escritos esos verbos o de cómo se refieren a la persona que lee el verbo?”*

*Alumna: “Están en presente y se dirigen a uno, por ejemplo: “tú tienes que hacer esto”.*

*Alumna: “Está dando órdenes”.*

*Profesora: “¿Alguien sabe cómo se llaman estos verbos?, los que dicen una orden, lo que yo tengo que hacer o se dirigen a una persona para que haga algo”.*

*Alumna: “Verbos imperativos”.*

*Profesora: “¿Cómo sabe que se llaman verbos imperativos? Alguien lo sabía de antes, por el libro. ¿Quién puede darme otros ejemplos de verbos en modo imperativo?”.*

*Alumna: “Cómete toda la comida”.*

El profesor 3, al tener el fuerte énfasis en los contenidos y esperar las respuestas correctas, no entrega el espacio adecuado ni el tiempo suficiente para que las alumnas puedan pensar en sus propias respuestas, siendo él quien en muchas oportunidades las contesta, por ejemplo:

*Profesora: “¿Aparecieron todos los personajes que aparecen en la película? En el libro hay muchos más personajes, ahí tenemos harta diferencia”.*

*Alumna: “Mi hermano me dijo: “para que lo leí, ve la película y listo”, yo le dije “ay no, es diferente”.*

...

*Profesora: “Partamos, C.S. Lewis ¿siempre fue católico?, ¿quién averiguó eso? Aquí dice en la biografía, que después se hizo católico. A ver, ¿qué pasó? ¿Por qué creen ustedes que si ese es el nombre, se escribe como C.S. Lewis?, puede que sea muy largo, que no le haya gustado, muy difícil de escribir y de recordar también, en cambio C.S. Lewis es un nombre que uno siempre recuerda”.*

Se observa además, especialmente en la segunda clase, que hay una gran cantidad de información que se pide recordar porque ya ha sido trabajada anteriormente, sin dejar espacio a nuevas inquietudes o a distintas maneras de expresar lo aprendido. En este sentido se podría señalar que hay un tratamiento bastante estandarizado de las alumnas lo que resultaría coherente con una visión Interpretativa del aprendizaje. Con relación a este punto, se puede inferir que para el profesor 3 aprender los contenidos de la literatura no es algo fácil ni inmediato ya que implica el manejo de mucho contenido factual, por lo que consume tiempo y demanda esfuerzos en los procesos cognitivos que deben realizar las alumnas para el logro de los resultados esperados, que en este caso sería el recuerdo de información disciplinar y su aplicación en casos de la vida real, lo que concuerda fielmente con la perspectiva Interpretativa.

*Profesora: “Y los normativos, en los que vemos las características y los tipos de textos normativos, que es en lo que estamos. ¿Qué es el propósito comunicativo?, se acuerdan cuando vimos los cuentos, dijimos que la finalidad y el propósito del cuento, ¿cuál era?, ¿cuál es la finalidad de una noticia? Y además vimos durante varios contenidos del lenguaje, hacen mención crítica al uso de comas, al reemplazo de verbo en vocativo, en enumeración y frase explicativa, identificar sujeto y predicado y además los tipos de sujeto, el sujeto expreso, tácito, simple y compuesto. ¿A que se refiere la estructura de los verbos...? También vimos que tenían una estructura y un fin cuando ustedes escribieron uno, tenían que cumplir con esa estructura... después de la tesis venían los argumentos. Todo esto está en el cuaderno y lo estamos viendo en el período de síntesis, ahora, esta semana de síntesis no es la papa para la prueba, ¿qué significa eso?, que no me quedo tranquila con el período de síntesis, no es repasar para la prueba, es cerrar o resumir el año, por lo tanto, nadie me puede decir que se confió porque lo vimos el período de síntesis. Hay que estudiar para la prueba. Ustedes tienen la prueba el 10, ¡fíjense toda la anticipación!, dos semanas completas, no pueden decir que no hubo tiempo, si se pierde el temario, lo tendrán que conseguir”.*

*“El segundo tema, de acuerdo a lo que pasó la semana pasada, ¿qué de lo que yo les había mandado de trabajo, efectivamente se había hecho y qué no? Por lo tanto, todas con cuaderno y libro abierto. Una de las actividades que yo les pedí hacer, correspondía a la página 119 del libro, ahora ábranlo. Esta página correspondía al texto de mitos y leyendas, trabajaron también en la 121 con las preguntas de comprensión, actividad que yo les di para el día jueves. Ahora abran el libro en la página 53. Quiero saber quién hizo la página 53-54-55-56, levantar la mano la que hizo estas páginas, no conversar. Entonces la vamos a ver rápidamente para que no quedemos inconclusos, vamos a leer, para seguir avanzando. ¿Voluntaria para leer?”*

### ***La motivación:***

Como se mencionó anteriormente, el profesor realiza preguntas a las alumnas para recoger sus experiencias personales respecto a ciertos temas de la clase, las que no son recogidas con el objeto de re significarlas o profundizar en ellas, de hecho no hay evidencia de un cambio en el rumbo de la clase a raíz de estas opiniones. Se podría suponer que estas preguntas probablemente son realizadas más bien con un fin motivacional para favorecer la relación profesor-alumno y establecer un mejor clima de aprendizaje, una relación afectiva

agradable y un ritmo ágil a la clase. Todo ello es evidencia de que la motivación sería gestionada externamente y se entendería más bien como un estado de alerta que como un interés reflexivo en lo que se aprende. Además se podría decir que el profesor toma en cuenta las condiciones en las que se da el aprendizaje, que en este caso serían las apreciaciones de las alumnas respecto a los personajes del libro, las emociones y representaciones que les significan, pero se puede inferir que para ella estas condiciones no explican el aprendizaje, por lo tanto estas condiciones se utilizan como una forma de llamar la atención o motivar en el sentido tradicional del concepto, lo que concuerda con los planteamientos de la teoría interpretativa.

*Profesora: “Yo recuerdo cuando me leí este libro, tuve la suerte que al mismo tiempo, el día de navidad daban dibujos animados desde la mañana hasta la noche y uno de los que daban era El león, la bruja y el ropero y a mí hasta el día de hoy no se me borra de la mente la imagen de Aslan en la mesa de piedra, fue tan impactante, que tuve que leer el resto de los libros. Además siempre pensamos con las amigas del colegio que si uno podría imaginar, ¿qué personaje me gustaría ser?”*

*Alumna: “Lucy, porque es la que encontró el ropero, es como la más importante en el libro”.*

*Profesora: “¿Quién sería otro personaje?”*

*Alumna: “Yo, Pedro, porque no soy peleadora”.*

*Alumna: “Yo también un poco con Pedro y con Susan, porque cuando estamos en Antofagasta y estamos las cuatro juntas y siempre andamos mandando a las hijas del esposo de mi mamá y de repente mi mamá se pone detrás y yo digo que soy la mayor”.*

*Profesora: “Y como dijo el profesor, para terminar, “uno nunca sabe donde se abre una puerta para entrar a Narnia, estén atentas porque puede estar a la vuelta de la esquina. Nos vemos mañana”.*

El profesor 3 pareciera tener en consideración durante toda su clase la importancia de controlar la atención de los alumnos frente lo que ella está hablando, esto lo logra a través de constantes preguntas que son en su mayoría de respuesta literal y rápida sobre los contenidos. Logra así una dinámica de clase bastante fluida en donde realiza muchas preguntas para que

los alumnos participen, lo que podría entenderse como una disposición incipiente por parte de la profesora por atender algún tipo de condiciones en las que se desenvuelve la clase que en este caso sería el estado motivacional o de alerta de las alumnas durante el desarrollo de la misma.

*Profesora: “Vamos a los cuatro personajes... tanto dentro de Narnia como fuera. Pedro, era el mayor, ¿Cómo era?”*

*Alumna: “Era valiente”.*

*Profesora: “¿Cómo nombraron a Pedro cuando fue rey?”*

*Alumna: “El Magnífico”.*

*Profesora: “¿Y a Edmundo?”*

*Alumnas: “El justo”.*

*Profesora: “Pedro era valiente y se preocupaba de los hermanos, de hecho uno de los grandes conflictos era que se creía el papá de los hermanos. ¿Qué pasaba con Susan?, ¿Cómo era Susan?”*

*Alumna: “Era como la mamá de todos, como que los cuidaba”.*

*Profesora: “Era la protectora, inteligente, ¿y cómo la nombraron cuando la coronaron reina?”*

*Alumna: “La protectora”.*

*Profesora: “Y ¿qué pasa con Edmundo?, de los hermanos era el personaje más complicado de todos, ¿por qué? y ¿qué nombre recibe?”*

*Alumna: “Lo nombraron como el rey justo”*

...

*Profesora: “¿Y qué pasaba con Lucy, cómo era, por qué fue la primera en encontrar la entrada a Narnia, por qué no fue otra persona, por qué Susan fue la que encontró este paso?, ¿qué nombre le pusieron?”*

*Alumna: “Porque era la que tenía más imaginación, la más creyente”.*

*Profesora: “¿Qué nombre le pusieron?”*

*Alumna: “La reina de las valientes”.*

Se puede observar en sus clases una dinámica bastante lineal en base a los componentes de análisis que plantea Pozo (ob cit), ya que ella cada clase la parte haciendo preguntas que tendrían por objeto recoger algún tipo de información previa sobre lo que conocen las alumnas, luego hay un trabajo con los procesos y acciones involucradas en el aprendizaje para

finalmente lograr los resultados que tiene por objetivo la clase, por lo tanto para ella hay una linealidad entre las condiciones, procesos del aprendiz y el logro de los resultados esperados lo que concuerda fielmente con los planteamientos de la teoría interpretativa del aprendizaje.

En síntesis en la práctica del profesor 3 se puede apreciar una baja cesión del control del aprendizaje, lo que se observa en su modo de abordar los conocimientos previos de las estudiantes, en la forma en que organiza la enseñanza, en las estrategias didácticas y de motivación.

**9.6 Segundo objetivo específico profesor 3:** Indagar si existen posibles combinaciones de prácticas de distintas orientaciones teóricas en un mismo profesor.

La práctica del profesor 3 mantendría un patrón eminentemente Interpretativo, esto porque se muestra en sus clases preocupado de los procesos de atención de sus alumnas, de que ellas permanezcan en alerta y no pierdan el hilo conductor de las ideas que van surgiendo, esta preocupación por los procesos de atención de los estudiantes es un rasgo propio de los modelos de Procesamiento de la Información asociados a la teoría Interpretativa de la Enseñanza y el Aprendizaje. También es posible observar en las clases de este profesor la manera en que utiliza el diálogo, se muestra preocupado porque sus alumnas sigan la dinámica de conversación de manera rápida y atingente a las preguntas que él mismo va generando, pareciera tener el afán de ir chequeando que las estudiantes vayan siguiendo el canal de información y sumando ideas, de modo de lograr al final de la clase lo esperado por

el objetivo. Otra característica predominantemente Interpretativa de este profesor se observa explícita cuando recoge las experiencias personales de las alumnas, al buscar que establezcan conexiones entre lo previo y lo nuevo, este vínculo sólo logra quedarse en la cualidad incipiente ya que los temas surgidos de la exploración no tienen la importancia como para que el hilo conductor de la clase varíe o se ajuste, desde este punto de vista los diálogos que se producen para explorar se limitan, se abren y cierran desde el profesor, aún cuando son abundantes. Los tres elementos señalados permitirían demostrar que el profesor 3 se enmarca predominantemente en un patrón de práctica Interpretativo, donde se observa una baja cesión del control del aprendizaje a las alumnas.

A pesar de lo anterior, se observan trazos de la teoría Directa y Constructivista, lo que permitiría al igual que en los profesores 1 y 2, divisar una “mixtura práctica”. Esta “mixtura” además pudo ser observada respecto a sus creencias, las que fueron expuestas en el cuestionario de dilemas, entregando 14 respuestas correspondientes con la teoría Constructivista y cero con la Directa, a pesar de que en su práctica si se encontraron indicios de estas.

Dado que las teorías Directa e Interpretativa tendrían una epistemología Realista, es difícil diferenciarlas tajantemente (Pozo, 2006) Dentro de la práctica de esta profesora el rasgo más diferenciador en el que se evidenció la teoría Directa es en el control del ambiente por medio de estímulos consecuentes. En la situación que se presentará se podrá observar como la profesora administra lo que considera castigo ante la conducta de no hacer las fichas del libro. Una primera lectura de esta situación nos indica que la profesora espera que la conducta de los

alumnos no se repita en el futuro por lo que aplica un castigo por supresión, al retirar a las alumnas de la clase. Si bien esto puede ser considerado como castigo por la profesora, esta acción podría conducir a un aprendizaje incidental, por lo que los alumnos a posteriori buscarán no realizar la ficha para salir de la sala.

Una segunda lectura nos dice que la profesora está dejando a los alumnos en cuestión, fuera del sentido de la actividad que están realizando, restando a los mismos de la oportunidad que significa comentar el libro y de lo que se haga durante la clase.

*Profesora: “Lamento decir que Anguita, León, Larea, Martiroli se van a trabajar afuera en comprensión de lectura, con su libro, a la biblioteca o al pasillo”.*

*Profesora: “Vamos a comenzar con nuestra ficha de lectura. Cuando supieron a principio de año que tenían que leer El león y la bruja y el ropero, yo me acuerdo que muchas comentaron que ya habían visto la película, que les gustaba, que les llamaba la atención; después de haber leído el libro y en su gran mayoría haber visto la película, ¿es el libro lo que ustedes esperaban, es mejor, es peor?, necesito comentarios”.*

También en relación al control del ambiente, se pudo observar la entrega de algunos refuerzos positivos ante las respuestas correctas, representados por estímulos verbales (felicitaciones), que reiteran que en la práctica de esta profesora se encontraron indicios de teoría Directa en lo relativo al control del ambiente:

*Alumna: “Yo lo relacioné también con que no es que Jesús le tire a la gente piedras, pero no es común que un león reviva a la gente”.*

*Profesora: “Muy bien Rosario, como cuando Jesús curó a los enfermos”*

*Alumna: “También, Jesús resucitó porque Él había muerto injustamente”.*

Otra evidencia de la teoría Directa se puede observar en el fuerte foco en los resultados como reproducción fiel de la información, en el siguiente fragmento se observa como la

profesora busca conductas específicas y de reproducción estricta de los contenidos disciplinares, además es posible inferir que realiza estas preguntas para evaluar la correspondencia entre lo que saben las alumnas y la realidad.

*Profesora: “Dentro del texto dramático, tuvieron la suerte de ver “Los Tres Mosqueteros”, y ¿qué tienen que saber?, ¿Qué es una obra dramática, que es una representación teatral? ¿Y cuál es la diferencia entre ambas?, los elementos de una obra dramática, el diálogo, las acotaciones y las descripciones. Tienen obras dramáticas en el libro y en la antología de la lectura oral, así que lean y vayan viendo ahí también las características y dentro de los textos líricos, hablamos del hablante lírico, de las figuras literarias, versos y estrofas. ¿Dudas hasta acá? ¿Cuáles son los textos líricos?”.*

*Alumna: “Los poemas, la poesía”.*

*Profesora: “Pasamos al segundo tema. Estructura, comprensión y características, la finalidad de los textos no literarios y el propósito comunicativo de los textos no literarios y dentro de los no literarios, vimos la noticia, por lo tanto deberían conocer la estructura, (que si no lo conocen, es para tirarle las orejas, porque la vimos el año pasado, leímos noticias y además características y las preguntas que responde), ¿quién me podría decir las preguntas a las que responde?”*

*Alumna: “¿Qué?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿a quién?”*

*Profesora: “Dentro de los textos argumentativos, lo mismo, la estructura y característica y el afiche publicitario, ¿se acuerdan que vimos esos afiches ultra modernos que aparecían en el libro?”*

*Alumna: “Sí, tenían epígrafe, bajada, titular”*

Respecto a los indicios de la teoría Constructiva, se puede decir que en la práctica pedagógica de la profesora, hay una incipiente intención por escuchar a las alumnas, se puede observar un diálogo que se inicia con lo que podría entenderse como buscar conectarse con la subjetividad de ellas. En ciertos momentos realiza preguntas para recoger experiencias personales de las alumnas, sin embargo, no logra hacer la conexión significativa y ampliar

esas experiencias con la información que se presenta desde la literatura, perdiendo así una oportunidad de poner a las alumnas en el centro de su clase. Esto se puede observar en la siguiente situación:

*Profesora: “Yo recuerdo cuando me leí este libro, tuve la suerte que al mismo tiempo, el día de navidad daban dibujos animados desde la mañana hasta la noche y uno de los que daban era El león, la bruja y el ropero y a mí hasta el día de hoy no se me borra de la mente la imagen de Aslan en la mesa de piedra, fue tan impactante, que tuve que leer el resto de los libros. Además siempre pensamos con las amigas del colegio que si uno podría imaginar, ¿qué personaje me gustaría ser?”*

*Alumna: “Lucy, porque es la que encontró el ropero, es como la más importante en el libro”.*

*Profesora: “¿Quién sería otro personaje?”*

*Alumna: “Yo, Pedro, porque no soy peleadora”.*

*Alumna: “Yo también un poco con Pedro y con Susan, porque cuando estamos en Antofagasta y estamos las cuatro juntas y siempre andamos mandando a las hijas del esposo de mi mamá y de repente mi mamá se pone detrás y yo digo que soy la mayor”.*

*Profesora: “Y como dijo el profesor, para terminar, “uno nunca sabe donde se abre una puerta para entrar a Narnia, estén atentas porque puede estar a la vuelta de la esquina”*

Otro indicio Constructivista que se muestra de forma incipiente, se daría en ciertas ocasiones cuando la profesora realiza preguntas que muestran su intención por buscar un pensamiento reflexivo en las alumnas, o son un inicio para generar un diálogo en torno a las representaciones de las mismas, lo que se puede ver reflejado en las siguientes preguntas extraídas de las transcripciones de clases:

*Profesora: “¿es el libro lo que ustedes esperaban, es mejor, es peor?, necesito comentarios”.*

*Profesora: “¿Alguien pudo leer el libro sacándose de la mente las imágenes de la película?, me explico, cuando uno lee un libro obviamente se imagina los personajes, la forma de ser, se los imagina físicamente, se imagina el lugar donde sucede la historia. ¿Alguna fue capaz de leer el libro de esa manera?, o ¿todas se iban imaginando los pasajes que vieron en la película?”.*

*Profesora: “Y, ¿el libro es igual a la película o al revés?, ¿el libro se hizo después de la película?”.*

*Profesora: ... “¿qué sucede con el león? Y que tiene relación con nuestra religión, ¿qué acto hace el León que tienen relación con lo que nosotros conocemos de nuestra religión?”.*

Un tercer rasgo que podría acercarse a la teoría Constructivista, se pudo observar cuando la profesora se esfuerza por mantener el plan general de la clase recuperando el sentido de lo que están aprendiendo, contribuyendo a la continuidad de los contenidos, aun cuando no se asegura que el sentido sea compartido por las alumnas, tal como se muestra a continuación:

*Profesora: “Vamos a comenzar con nuestra ficha de lectura. Cuando supieron a principio de año que tenían que leer El león y la bruja y el ropero, yo me acuerdo que muchas comentaron que ya habían visto la película, que les gustaba, que les llamaba la atención; después de haber leído el libro y en su gran mayoría haber visto la película, ¿es el libro lo que ustedes esperaban, es mejor, es peor?, necesito comentarios”.*

*Alumna: “Yo encontré que al principio no iba a ser entretenido, porque como es muy largo”.*

*Profesora: “¿Por qué lo encontrabas largo?”.*

*Alumna 1: “Es que como lo encontré como grande, pero lo encontré muy distinto y entretenido”.*

*Alumna 2: “Yo estoy acostumbrada a leer libros largos y lo encontré súper corto en comparación con otros y encontré que la película estaba muy bien hecha, pero me gustó más el libro que la película”.*

*Profesora: “¿Alguien pudo leer el libro sacándose de la mente las imágenes de la película?, me explico, cuando uno lee un libro obviamente se imagina los personajes, la forma de ser, se los imagina físicamente, se imagina el lugar donde sucede la historia. ¿Alguna fue capaz de leer el libro de esa manera?, o ¿todas se iban imaginando los pasajes que vieron en la película?”.*

*Alumna 3: “Yo a veces no me imaginaba las partes de la película, pero otras si, entonces era como confuso, pero la mayoría de las partes no las imaginaba con la película”.*

*Profesora: “Ya, ¿quién más?”*

*Alumna 4: “Yo me imaginaba como a mi familia, por ejemplo Lucy, era como mi hermana chica, yo era Susan, mi hermano, no sé porque, pero era Edmund y mi papá era Pedro y no sé por qué, pero así me lo imaginaba”.*

*Profesora: “¿Y tu mamá no te la habrás imaginado como la bruja? ¡Guardemos silencio, recuerden que está hora es corta!”*

*Alumna 6: “Yo lo encontré igual a la película, porque en el libro salen imágenes de la película, en mi libro”.*

*Profesora: “Y, ¿el libro es igual a la película o al revés?, ¿el libro se hizo después de la película?”.*

*Alumna: “No, el libro se hizo primero, pero hay varias que no eran iguales”.*

*Profesora: “¿Aparecieron todos los personajes que aparecen en la película?*

*En el libro hay muchos más personajes, ahí tenemos harta diferencia”.*

*Alumna: “Mi hermano me dijo: “para que lo leí, ve la película y listo”, yo le dije “ay no, es diferente”.*

*Profesora: “Aquí hay un punto súper importante, que les pasa a muchas, sobre todo con Harry Potter, hemos visto primero la película, que yo siempre les he pedido por favor, que antes de ver cualquier película basada en el libro, se lean el libro, porque les pasa que dicen, “el libro es diferente a la película”, son cosas erradas y ¿qué se hizo primero, el libro o la película?*

*En la película van a quitar cosas, como en Harry Potter quitan muchas cosas de las que aparecen en la tele y le agregan otras también.*

*Vamos a concentrarnos en la vida de C.S. Lewis, porque hay aspectos de su vida sumamente importantes para los temas que toca El león, la bruja y el ropero.*

*Partamos, C.S. Lewis ¿siempre fue católico?, ¿quién averiguó eso? Aquí dice en la biografía, que después se hizo católico. A ver, ¿qué pasó? ¿Por qué creen ustedes que si ese es el nombre, se escribe como C.S. Lewis?, puede que sea muy largo, que no le haya gustado, muy difícil de escribir y de recordar también, en cambio C.S. Lewis es un nombre que uno siempre recuerda.*

Como se ha mencionado, en algunas ocasiones (especialmente en el desarrollo de la primera clase), se pudo observar que la profesora realiza una gran cantidad de preguntas a las alumnas, lo que podría entenderse como una acción metodológica que al activar participación de parte de las alumnas busca activar su construcción, sin embargo, los hechos que siguen a estas preguntas indicarían que el objetivo sería activar la participación, es decir, asegurarse de que las alumnas van a hablar en la clase, más que ayudarlas a construir en torno a lo que están aprendiendo. En síntesis en la práctica del profesor 3 se puede apreciar una baja cesión del control del aprendizaje, lo que se observa en su modo de abordar los conocimientos previos de

las estudiantes, en la forma en que organiza la enseñanza, en las estrategias didácticas y de motivación.

# Profesor 4

**9.7 Primer objetivo específico profesor 4:** Describir las prácticas de aula que manifiestan los profesores del estudio en base a categorías emergentes.

## *Los conocimientos previos:*

En cuanto a la exploración de conocimientos previos, es posible establecer que el profesor 4 explora pre requisitos declarativos que las alumnas necesitarán para entender los contenidos que él espera enseñar, esta indagación de los saberes previos sería para el profesor 4 una condición favorecedora del aprendizaje de sus alumnas. La indagación de conocimientos previos, de la manera como se describe, buscaría pre requisitos más que teorías implícitas. Observamos lo anterior en los siguientes ejemplos:

Extracto 1:

*Profesor: “Si la democracia es de todos... ¿Qué debería ser la autocracia?”*

Extracto 2:

*Profesor: “¿Qué definición me darías Florencia sobre DDHH?”*

En el momento de preguntar sobre conceptos, el profesor 4 pareciera buscar la formación o construcción conjunta con las alumnas de los conceptos; en estos casos actúa legitimando las ideas aportadas por las alumnas, lo que sería más compatible con una práctica Constructivista. Esta dinámica de *exploración – diálogo a modo de respuesta – validación*

sería favorecedora de los procesos de aprendizaje de las alumnas, al mismo tiempo evidenciaría la importancia que le otorgaría el profesor 4 a las instancias de aprendizaje cooperativo, donde los resultados del aprendizaje valorarían los procesos de pensamiento de las alumnas, con todas las aristas que estos suponen. Es posible observar esto en el siguiente ejemplo:

*Profesor: “¿Cómo podríamos lograr una definición de autocracia?” El profesor copia en el pizarrón nuevamente la palabra autocracia (...)*

*[Las alumnas van contestando una a una lo siguiente: persona con todo el poder, fuerza contra el pueblo, no representa a todos, no respeta la ley, mandato sin término. Las alumnas van respondiendo completando la definición de la siguiente manera: es una forma de gobierno a través de la cual una persona concentra todo el poder, que se perpetúa en el poder, utilizando la fuerza contra quien se oponga e él.]*

*Profesor: “Excelente definición”.*

Un elemento que no evidencia el profesor 4, rasgo particularmente relevante de la teoría Constructivista, son las representaciones o teorías implícitas que las alumnas tienen sobre los contenidos, estas no son develadas, esto pues no se evidencia indagación respecto de los sentimientos de las alumnas frente a los contenidos o sus experiencias particulares sobre temas específicos relacionados con los tipos de gobierno, por ejemplo. El profesor 4 va ampliando lo que conocen sus alumnas, pareciera no buscar el desajuste cognitivo de las estudiantes, de manera tal de generar conflictos con las propias experiencias y así hacer germinar nuevos aprendizajes. Los contenidos están más bien organizados desde su propia lógica y su afán por entregar información y no desde sus alumnas, es decir, desde el otorgar a sus conocimientos y capacidades un rol protagónico de eje de su actuar docente en el aula. Lo descrito redundante en lo expresado anteriormente respecto del rol que otorga el profesor 4 a los procesos de

aprendizaje de las alumnas. Sería posible establecer que es condición para la práctica de aula del profesor 4 el contacto con los procesos de pensamiento de las alumnas, por lo menos con los que ellas utilizan en el momento de hacer una introspección y retomar lo que conocen sobre los contenidos de clase.

### ***La organización de la enseñanza:***

La organización de la enseñanza se observa ideada por el profesor en torno a contenidos declarativos, estos son el eje de la secuencia de aprendizaje. Las temáticas son tratadas mediante la exposición del profesor y el diálogo con las alumnas, este se genera a través de preguntas que el profesor realiza intentando generar cuestionamientos en las estudiantes. Esta dinámica de organización de la enseñanza permitiría develar otra condición que favorecería para el profesor 4 el aprendizaje de sus alumnas: el diálogo en torno a preguntas hipotéticas del tipo ¿qué pasaría sí? Para este profesor, esta forma de indagar en las alumnas le permitiría ir verificando lo que ellas van comprendiendo, sería una manera de entrar en los procesos de pensamiento respecto de lo que están entendiendo y si están pudiendo aplicar los contenidos de clase, es decir, si las alumnas responden de forma correcta dando características de lo que ocurriría si tuviésemos tal tipo de gobierno, entonces el profesor consideraría que ellas están aprendiendo.. Dos ejemplos que muestran este actuar del profesor 4, son los siguientes:

Extracto 1:

*[El profesor les explica (a las alumnas) que “hay dos tipos de autocracia, el primero es el totalitarismo, por ejemplo, el fascismo, el comunismo, el nazismo”. Explica que “el sistema totalitario se caracteriza totalmente porque hay un control absoluto”.]*

*[El profesor les pide ejemplificar esto respondiendo la siguiente pregunta “¿Qué controlaría el nazismo si se diera nuevamente?”]*

Extracto 2:

*Profesor: “Cuando nosotros hablamos que el hombre es un ser gregario, que vive en sociedad y que requiere de reglas, es porque de lo contrario habría caos, si esto no ocurriera... ¿qué pasaría?”*

La realidad como contexto es un apoyo para el diálogo en el aula, puesto que el profesor 4 recurre constantemente a esta para explicar y acercar los contenidos a las estudiantes. Esto evidencia una nueva condición que favorecería el aprendizaje de sus alumnas: el uso del contexto, de las situaciones cotidianas. El profesor 4 consideraría que la conexión con la realidad es clave para el aprendizaje, él establece constantemente relaciones con esta cotidianeidad general de las alumnas, pidiéndola a ellas establecerla también. Vemos esto en el siguiente ejemplo:

*[El profesor anuncia que “todo lo visto desde principio de año es economía”, les dice (a las alumnas) que “desde que se acuestan hasta que se levantan están dentro de ámbitos económicos”, explica que “lo mismo sucede con lo jurídico” y alude a la importancia de las normas.]*

El profesor 4, intenta seguir su meta de aprendizaje lo más ajustadamente posible, incluso en los momentos de duda de las alumnas o de cuestionamientos frente a los contenidos que podrían desviar el eje articulador de la clase, el profesor prefiere postergar la ayuda o la resolución del nudo problemático. Lo anterior es relevante desde el punto de vista de los resultados que perseguiría el profesor 4, si para él seguir los cuestionamientos o dudas de las alumnas no sería prioritario en la secuencia de la dinámica de clase, entonces los procesos de pensamiento de las alumnas tendrían una importancia menor, puesto que estos se develan justamente en los momentos de duda, es allí donde se despertaría el interés por desanudar

ideas por parte de las estudiantes. Al mismo tiempo, quedaría en evidencia que la meta de aprendizaje del profesor sería su foco de resultado y que este estaría centrado más en el contenido declarativo que en los procesos de pensamiento de las alumnas. Es posible apreciar esto en el siguiente ejemplo:

*[Una alumna pregunta al profesor sobre la dictadura en Cuba, preguntando si ahí es distinto (cuando estaban hablando sobre la autocracia)]*

*[El profesor le dice que es distinto, pero que luego verán esos casos, porque ahora están tratando de llegar a al concepto general, luego verán lo específico.]*

### ***Las estrategias didácticas:***

El profesor 4 utiliza como estrategia didáctica esencial el diálogo o conversación instruccional, siendo él el articulador de los contenidos y las preguntas. Inicia la enseñanza recordando (pide a las alumnas hacerlo) lo visto la clase anterior, una vez realizada esta acción, él utiliza una pregunta para iniciar el diálogo y luego varias de estas para llevar a las alumnas a hipotetizar situaciones (“qué pasaría si...”) Es posible inferir que esta dinámica de diálogo o conversación instruccional sería una condición que para el profesor 4 favorecería el aprendizaje de sus alumnas. Un ejemplo de este recurso de hipotetización es lo siguiente:

*Profesor: “¿Qué controlaría el nazismo si se diera nuevamente?, ¿qué ejemplo diario controlaría?”*

*Alumna: “La educación, el colegio estaría controlado, habría control de la ideología, sólo dirían que lo bueno es lo propio, en educación todos los textos estarían apuntando a lo propio”*

*Alumna: “Estarían controlados los medios de comunicación”.*

*Profesor: “¿Qué cosa positiva pasaría?”*

*Alumna: “Comentarían lo bueno que hacen”.*

*Profesor: “¿Qué pasaría con la religión?”*

El contenido conceptual como eje y meta de la clase es una característica del actuar de aula del profesor 4. A pesar de ello, el uso del diálogo promueve que las estudiantes también generen preguntas, lo que hace germinar una estrategia didáctica asociada al cuestionamiento, esta vez desde las estudiantes que estaría relacionada más con las dinámicas de los patrones Constructivistas. Cabe precisar, de todas maneras, que los diálogos que se producen están siempre en el plano de lo académico ligado al contenido de aprendizaje, puesto que en los momentos en que esto pareciera que va a volverse confuso el profesor lo retoma y corta el diálogo. Desde el punto de vista de los resultados de aprendizaje, los procesos que ocurren en los aprendices y las condiciones que favorecen el aprendizaje de los mismos; esto porque lo descrito permitiría establecer que los resultados de aprendizaje en los que está enfocado el profesor 4 serían el contenido declarativo; también se podría decir que los procesos de pensamiento de las estudiantes se volverían importantes para el profesor 4 en la medida que ayuden a la dinámica dialógica que predomina en la clase impartida por este, pero que cuando interfieren en demasía o amplían a tal punto los temas sacándolos de la meta o foco de resultado de clase dejarían de cobrar importancia y serían reenfocados hacia el tema de clase; por último lo anterior permitiría comprender que para el profesor 4 serían condicionantes favorecedoras del aprendizaje de sus estudiantes el diálogo, el interés, la cotidianeidad de las estudiantes. Un ejemplo de este actuar del profesor 4 es lo siguiente:

*[El profesor escribe en la pizarra la sigla de los derechos humanos (DDHH)]*

*Alumna: “¿No van cambiando los artículos de los derechos humanos?”*

*Profesor: “Sí”*

*Alumna: “¿Quién decide si se cambian o no?”*

*Profesor: “El Congreso. Hay leyes o artículos que llevan 8 o 10 años discutiéndose, no se puede decir algo que se mal interpretado, las leyes deben ser claras”.*

*Alumna: “Mi tío trabaja como abogado y se preocupa de los puntos y comas de cada registro”.*

*Profesor: “El mejor abogado es el que sabe ocupar la ley en el momento y para el caso adecuado”.*

*Alumna: “Y las multas de plata, ¿quiénes se las quedan?, siempre he querido saber eso”*

*Profesor: “Sí, las multas son del juzgado, quedan en las municipalidades, sin son de los tribunales se van a la justicia”*

*Alumna: “¿A los Carabineros que sacan partes no les dan nada?”*

*Profesor: “¿Qué pasaría si les dieran algo?”*

*[El profesor retoma el tema de los DDHH y dice: “¿Qué definición me darías Florencia sobre DDHH?”]*

### ***La motivación:***

En el escenario del profesor 4 se observa el uso de recompensas o refuerzos positivos (verbales en este caso) y la preocupación por un ambiente de clase tranquilo, disciplinado, ordenado; siempre guiado por el profesor favoreciendo el logro de la meta-contenido de clase. Esta descripción de la idea de motivación que promueve el profesor 4 en su aula permitiría establecer algunas condiciones que favorecerían para este profesor el aprendizaje de sus

alumnas, estas son: el refuerzo positivo y el ambiente de clase disciplinado. Ejemplos de este marco de convivencia motivacional se manifiestan en los siguientes extractos:

Extracto 1:

*[El profesor pide a las alumnas ponerse de pie para saludar y luego sentarse. Les anuncia que “lamentablemente no puede dejar de hacer clases (hay 12 alumnas en la sala, de 30 aproximadamente), aún con la cantidad de personas que hay”. Les comenta que “igual avanzarán y que de todas maneras no dará muchas oportunidades de indisciplina, al segundo llamado deberán irse de la sala”. Les pide sacar el cuaderno y el libro y poner la mochila en el suelo.]*

Extracto 2:

*Profesor: “Julia, primera advertencia”*

Extracto 3:

*[Una vez que se ha logrado una definición conjunta de autocracia...]*

*Profesor: “Excelente definición”.*

El profesor 4 pareciera intentar motivar a las estudiantes haciendo que ellas conecten los contenidos con sus experiencias cotidianas (escolares o familiares), aunque no lograría que ellas mismas sean quienes se comprometan emocionalmente con el contenido. Esta búsqueda de conexión con la vida cotidiana que promueve el profesor 4 pareciera formar parte de las condiciones que para él promoverían el aprendizaje de sus estudiantes, sin embargo, esta condicionante siempre estaría limitada por lo que sería la expectativa del resultado de la clase para el profesor 2, él cierra ideas cuando vislumbra que podrían abrirse demasiados a otras que no estarían en la línea de la meta de clase. Un ejemplo de este actuar del profesor 4 se manifiesta en el siguiente ejemplo:

*[A propósito del totalitarismo...]*

*Alumna: “Aquí en el colegio también se imponen cosas”*

*Profesor: “Desde pequeños asumimos lo que nuestros padres nos dan, pero luego tenemos la oportunidad de optar, aquí en el colegio se convive con reglas frente a las cuales tú tienes la opción o no”.*

El profesor es 4 quien va poniendo sobre la dinámica de clase los contenidos y temas a abordar, cuestionar, conversar; es él quien estructura, él se ocupa de mantener el guión de la clase y no perder el objetivo-meta-contenido de la clase, no sus estudiantes. Es posible observar esta dinámica en los siguientes ejemplos:

Extracto 1:

*[Una alumna pregunta al profesor sobre la dictadura en Cuba, preguntando si “ahí es distinto” (cuando se está hablando de autocracia)]*

*[El profesor le dice que “es distinto”, pero que “luego verán esos casos, porque ahora están tratando de llegar al concepto general, luego verán lo específico”.]*

Extracto 2:

*[A propósito del autoritarismo...]*

*Alumna: “¿Cómo Pinochet?”*

*Profesor: “Sí”*

*Alumna: “Pero... ¿él se dijo autoritario?”*

*Profesor: “Quien lo dice son los estudiosos, los científicos políticos, ellos cotejan características y dicen que un gobierno es tal o cual”.*

**9.8 Segundo objetivo específico profesor 4:** Indagar si existen posibles combinaciones de prácticas de distintas orientaciones teóricas en un mismo profesor.

La práctica del profesor 4 mantendría un patrón eminentemente Interpretativo, esto por la utilización de estrategias compatibles con esta teoría sobre la Enseñanza y el

Aprendizaje. En primer lugar, al intentar estimular a sus estudiantes a dialogar e intervenir participativamente en clases con un afán por lograr que los contenidos sean comprendidos por las alumnas incluso conectándolos con sus cotidianidades; aun cuando pareciera ser un rasgo Constructivista no logra serlo puesto que el foco de las clases estaría más bien arraigado en el contenido a tratar, el diálogo sería un intermediario para el logro del entendimiento de este. Un segundo rasgo Interpretativo se observaría en el profesor 4 puesto que los contenidos están organizados desde una lógica disciplinaria al entregar a las alumnas información que les permita ir ampliando lo que conocen, de modo de cumplir con la meta de clase; desde este punto de vista, lo que las alumnas traen o comparten en los momentos de diálogo es relevante para el tratamiento de los contenidos, pero no al punto de hacer que estos se modifiquen o se ahonde más de lo que el profesor considera prudente para el cumplimiento de las expectativas de su clase. Este segundo rasgo es muy potente en el profesor 4, él no sólo organiza su clase desde su propia lógica de aprendizaje de los contenidos no permitiendo cambios en ella, sino que también, aún generando mucho diálogo con sus alumnas incluyendo preguntas que permiten elucubrar y ampliar ideas, por ejemplo preguntando “qué pasaría sí...”, sólo se muestra afanado por ir verificando si las alumnas están siguiendo los contenidos, si van entendiendo, es decir, la búsqueda del cumplimiento de la meta de clase es lo que prima por sobre la toma de perspectivas de los contenidos o la conexión de estos con la realidad cotidiana de las estudiantes. En esta misma dinámica de clase, es posible observar que cuando las alumnas se muestran un tanto más críticas frente a los contenidos de clase o preguntas sobre temas que podrían desviar el eje temático, el profesor posterga la ayuda o resolución del tema conflictivo a favor de la meta de clase ya mencionada.

Aun cuando el profesor 4 mantiene un patrón de práctica Interpretativo, es posible dar cuenta de cierta mixtura en su práctica. Esta mixtura además pudo ser observada respecto a sus creencias, las que fueron expuestas en el cuestionario de dilemas, entregando 12 respuestas correspondientes con la teoría Constructivista y una con la Directa.

Un trazo de la teoría Directa, posible de apreciar en las clases del profesor 4, tiene que ver con el uso de recompensas o refuerzos positivos (verbales en este caso) y la preocupación por un ambiente de clase tranquilo, disciplinado, ordenado, siempre guiado por el profesor favoreciendo el logro del objetivo de la clase. Es posible apreciar lo anterior en los siguientes extractos:

Extracto 1:

*[El profesor pide a las alumnas ponerse de pie para saludar y luego sentarse. Les anuncia que “lamentablemente no puede dejar de hacer clases (hay 12 alumnas en la sala, de 30 aproximadamente), aún con la cantidad de personas que hay”. Les comenta que “igual avanzarán y que de todas maneras no dará muchas oportunidades de indisciplina, al segundo llamado deberán irse de la sala”. Les pide sacar el cuaderno y el libro y poner la mochila en el suelo]*

Extracto 2:

*Profesor: “Julia, primera advertencia”.*

Extracto 3:

*[Una vez que han logrado una definición conjunta de autocracia]  
Profesor: “Excelente definición”*

Un rasgo de la teoría Constructiva que se observa en sólo una oportunidad de las clases observadas a este profesor es aquella en promueve la formación o construcción conjunta de conceptos, en este caso actúa legitimando las ideas aportadas por las alumnas, utilizando una

dinámica del tipo “exploración – diálogo a modo de respuesta – validación de los dicho por las alumnas”, esto favorecería el que las alumnas trabajen cooperativamente, en este caso construyendo un concepto. Cabe señalar eso sí, que ninguna alumna mencionó una característica que no correspondiera al concepto científico en construcción, por lo que no tenemos evidencia de lo que habría hecho el profesor si esto hubiese ocurrido. Queda de manifiesto lo descrito en el siguiente ejemplo.

*Profesor. “¿Cómo podríamos lograr una definición de autocracia?” [El profesor copia en el pizarrón nuevamente la palabra autocracia]*

*[Las alumnas van contestando una a una lo siguiente: persona con todo el poder, fuerza contra el pueblo, no representa a todos, no respeta la ley, mandato sin término. Las alumnas van respondiendo completando la definición de la siguiente manera: es una forma de gobierno a través de la cual una persona concentra todo el poder, que se perpetúa en el poder, utilizando la fuerza contra quien se oponga a él.]*

*Profesor: “Excelente definición”*

## 10. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

- **Las prácticas de los profesores estudiados muestran una “mixtura práctica” con clara predominancia de un patrón compatible con la teoría Interpretativa, con trazos de las teorías Directa y Constructivista.**

A partir de la práctica de los profesores observados, es posible establecer que todos ellos imparten clases donde es posible divisar prácticas más cercanas a la teoría Interpretativa, a pesar de esto, la actuación de los profesores presenta una mixtura que da cuenta de trazos de otras teorías, en este caso de las teorías Constructivista (principalmente) y Directa (en menor escala). Es posible explicar esto que ocurre en la práctica de los profesores observados a partir de lo expuesto en el Marco Teórico sobre el *Conocimiento Práctico*, este surge justamente en el momento de actuación real de los profesores en el aula, en el momento en que los sujetos construyen su realidad pedagógica a partir de la circunstancia en que están viviendo, el conocimiento práctico viene a enfocarse en lo que surge en este intertanto “el conocimiento práctico permite a los prácticos definir, construir, las situaciones concretas de su práctica”, (Clará y Maurí, 2010, p. 133), esto es lo que ocurriría con los cuatro profesores; todos tendrían una visión específica (Constructivista) de lo que entienden por prácticas de aula (reflejada en el Cuestionario de dilemas), sin embargo, en el momento de la práctica misma actuarían de acuerdo al contexto, a lo que se requiere en ese momento, a la teoría que les permitirá responder a la situación de aula específica.

En general, las prácticas de teoría directa se observaron en situaciones que refieren al control del ambiente, en particular de la disciplina (portarse bien, poner atención) y en el

manejo de la motivación a través de la entrega de estímulos positivos y negativos. El patrón de práctica Interpretativo se observó en cómo los profesores buscaban que sus estudiantes fueran capaces de recuperar y almacenar grandes cantidades de información y dirigirse con decisión y precisión hacia el objetivo de la clase, aun así, en lo que se refiere al trabajo con procesos mentales se observaron matices: en algunos casos el profesor daba tiempo para reflexionar en torno a ciertas preguntas, o buscaba estrategias que permitían no sólo retener la información por repetición si no que acercarse más a mecanismos de elaboración que permiten complejizar la información existente con aquella que es nueva. La forma de tratar los contenidos en cuanto a organización didáctica y estrategias de enseñanza fue diferenciada según cada profesor, variando su distancia hacia prácticas más Constructivistas.

Las prácticas más cercanas al Constructivismo, se vieron principalmente reflejadas en la incipiente preocupación de los profesores observados por conectarse con la subjetividad de sus alumnas; para esto se utilizaron estrategias de recolección de conocimientos previos que en algunos casos avanzaron más allá de contenidos factuales y llegaron a incentivar la toma de conciencia de las estudiantes sobre sus propios procesos de Enseñanza. A pesar de esto, se hace evidente que ninguno de los profesores diseñó una estrategia explícita y deliberada para levantar teorías implícitas en los dominios que enseñaban, tampoco se vio la búsqueda intencionada y sistemática de errores en la mente de los estudiantes ni la modificación de metas de aprendizaje en función de los intereses de los alumnos, por último la cesión del control, elemento esencial de una práctica Constructivista, tampoco se evidencian ayudas para que los estudiantes no sólo aprendan determinados contenidos sino también logren el control progresivo sobre el propio aprendizaje. Los descritos son, probablemente, los aspectos más

difíciles de lograr en una práctica Constructivista, lo que constituye un desafío para la formación continua y para la formación de profesores en pre grado.

La idea de una mixtura práctica, a partir de lo descrito en los párrafos que preceden, parece ser un buen artefacto para entender las prácticas de los profesores estudiados.

- **La forma de explorar conocimientos previos de los profesores estudiados se enfoca principalmente en prerrequisitos, esta exploración no desvía la ruta de aprendizaje prevista por los profesores.**

Se observa la recogida de conocimientos previos como una acción frecuente en el actuar de los profesores estudiados, esta se enfoca principalmente en los prerrequisitos que se requieren para dar inicio a la clase, aunque en algunas instancias se exploran experiencias personales de las estudiantes. En ninguno de los casos lo recogido desvía la ruta de la clase, esto se relaciona con lo expuesto por Pozo como rasgo de una enseñanza Interpretativa, específicamente en lo relativo a los conocimientos previos “los contenidos no están organizados en función de los conocimientos previos o capacidades de los alumnos” (2006, p. 217). En las oportunidades observadas, la mayor parte de los profesores parten escribiendo en la pizarra el tema de la clase y, a propósito de éste, generan una o más preguntas buscando no sólo explorar lo que saben las alumnas del contenido, sino buscando en ese mismo momento actualizarlo y conectarlo con lo que a ellas podría rodearles. Los profesores generan preguntas buscando que las alumnas respondan a ellas a modo de lluvia de respuestas realizando dos tipos de preguntas, por un lado aquellas que están destinadas a recoger información declarativa literal y que exigen respuesta rápida; y por otro, preguntas que eventualmente podrían

beneficiar la reflexión sobre el tema de la clase. Aún cuando lo señalado es válido para los cuatro profesores observados, es necesario señalar que algunos aspectos de las prácticas del profesor 1 son distintos a las de los profesores 2, 3 y 4. En primer lugar, este profesor evidencia una desconexión conceptual respecto de sus alumnas, esto porque realiza preguntas desajustadas al momento de explorar ideas, en estos casos las estudiantes no responden o lo hacen erróneamente para el punto de vista del profesor. Esto pareciera coincidir con lo planteado por Pozo “el profesor no tiene en cuenta los conocimientos previos del alumno ni la forma en que este interpreta lo que está sucediendo en el aula” (2006, p. 213) El profesor pareciera esperar solo respuestas correctas ya que cuando las alumnas dan como respuestas errores u opiniones incompletas no indaga más allá. En segundo lugar, y si bien en una de sus clases este profesor explora los conocimientos previos recogiendo sentimientos y expectativas de las alumnas frente a las circunstancias de viaje, pidiendo situarse en sus experiencias; al mismo tiempo narra sus propias vivencias, de forma tal que no logra dejar espacio suficiente a las alumnas para desarrollar sus ideas y mostrarse a sí mismas. Esto también es coincidente con lo planteado por Pozo “tanto la definición de las metas como la evaluación de su logro están guiadas y dirigidas externamente” (Pozo, 2006, p. 213)

La forma y el objetivo con que exploran conocimiento previo los profesores estudiados, a partir de lo descrito en los párrafos que preceden, pareciera ser un segundo artefacto para entender las prácticas de estos.

- **La forma de organizar la enseñanza en los profesores estudiados se podría sintetizar en 4 momentos: comunicación del tema de la clase, exploración de conocimientos en torno a este tema, encuadre de ideas y exposición del profesor**

**de los contenidos (generalmente declarativos) relacionados con el tema de la clase y verificación de lo comprendido.**

Los profesores estudiados organizan la enseñanza a partir de un tema (no se observó alusión a un objetivo o meta), generalmente declarativo, hacia el cual dirigen sus clases. La primera acción que realizan es mencionar el tema sobre el cuál tratará la sesión de clase, desde este (generalmente lo escriben en el pizarrón) incentivan una lluvia de ideas desde las estudiantes que pareciera ir en búsqueda de lo que estas conocen sobre lo propuesto, estos instantes podrían considerarse momentos de protagonismo de las alumnas puesto que se evidencian no sólo los conocimientos, sino también las expectativas y sentimientos que tienen estas sobre el tema propuesto por el profesor. Es interesante mencionar que las ideas previas de las alumnas son organizadas en la pizarra y se muestran al servicio de las conexiones que el profesor va estableciendo durante la exposición de ideas; incluso el mismo profesor va organizándolas a favor del foco de clase. En un segundo momento, el profesor recoge y enmarca a favor del tema de clase lo planteado por las alumnas, en este instante procura retomar el hilo temático de la clase explicitando nuevamente el tema de la misma. En tercer lugar, el profesor organiza su enseñanza exponiendo nuevas ideas, considerando en su discurso oral algunas de las opiniones que en la lluvia de ideas se han mostrado pertinentes al tema de la clase. En un cuarto y último momento, el profesor recoge lo tratado preguntando a las alumnas sobre lo visto, interrogándolas sobre si han comprendido los contenidos de clase, en algunas ocasiones les pide organizar gráficamente lo tratado. Según Pozo, los profesores cuyos rasgos de enseñanza son Interpretativos organizan su enseñanza procurando que “la

interpretación de las piezas<sup>2</sup> esté organizada según criterios técnicos y conceptuales” (Pozo, 2006, p. 218), esto se relaciona directamente con lo descrito puesto que los profesores observados organizan sus clases adoptando un rol de guía y guardián del tema de la clase, constituyendo su enseñanza a favor de él.

Las interrogantes de las alumnas son un elemento que resalta en la organización de la enseñanza de los profesores observados, estas son acogidas y tratadas con detención durante la clase y evidencian un foco de uso evaluativo por parte de los profesores, es decir, las utilizan para hacer que las alumnas recuerden información factual de la clase. Como forma de diálogo, también utilizan preguntas hipotéticas del tipo ¿qué pasaría si? Esta manera de indagar permitiría ir verificando lo que las estudiantes van comprendiendo, sería una manera de entrar en los procesos de pensamiento respecto de lo que están entendiendo y si están pudiendo aplicar los contenidos de clase, en concreto, si las alumnas responden de forma correcta dando características de lo que ocurriría si tuviésemos tal tipo de gobierno (en el caso del profesor 4), se consideraría que ellas están aprendiendo.

La manera en que organizan su enseñanza los profesores estudiados, a partir de lo descrito en los párrafos que preceden, pareciera ser un tercer artefacto para entender las prácticas de los mismos.

---

<sup>2</sup> La cita extraída utiliza la palabra *piezas* puesto que el autor se está refiriendo a las piezas musicales que utilizan los profesores de Música.

- **Las estrategias didácticas se articulan en función de un tema definido por los profesores, éstas son: uso de preguntas de respuesta breve y veloz, exposición de los contenidos por parte del profesor y relato de experiencias personales de estos últimos.**

En cuanto al uso de preguntas de respuesta breve y veloz que se produce en las instancias de aprendizaje en el aula, cabe destacar la abundancia de la interacción de tipo pregunta y respuesta entre el profesor y las alumnas. Este espacio de diálogo es siempre propuesto por el profesor, quien pregunta a los estudiantes de forma constante sobre los temas de la clase, algunas veces a todo el curso y otras a alumnas específicas; las preguntas abren ideas, pero en los momentos en que pareciera que podrían irse del hilo temático de la clase, el profesor las cierra, encaminándolas hacia el foco o tema ya mencionado. Esta acción dialogante estimulada más bien de forma externa, es coincidente con lo planteado por Pozo cuando dice: “en la posición interpretativa, se explica al alumno el porqué de las cosas que hace, invitándole incluso a reflexionar sobre ellas, pero gestionando externamente (por parte del profesor) ese proceso de reflexión, de modo que no se desvíe de los resultados deseados” (Pozo, 2006, p. 208).

En relación a la exposición de contenidos, los profesores observados muestran evidencias de una práctica centrada en la entrega de contenidos declarativos, siendo el foco de esta todo aquello que pertenece a la disciplina, en este sentido no se observa la enseñanza explícita de procedimientos que pudieran relacionarse con el tema de clase. La evidencia muestra las múltiples oportunidades en que los profesores buscan que sus estudiantes dominen

las ideas y pensamientos que les quieren transmitir, esto está directamente ligado con lo planteado por Pozo al decir “es el dominio del conocimiento técnico y conceptual el que asegura los resultados últimos buscados” (Pozo, 2006, p. 218), esto porque el profesor increpa permanentemente a los estudiantes para que no pierdan el hilo temático de la clase, para que lo escuchen a él y a sus compañeros, centrándose en que el tema de la clase no se pierda, en este sentido la exposición ordenada de ideas se vuelve relevante para cumplir este propósito.

En relación al uso de relatos de experiencias personales de los profesores, resulta interesante explicar que estos incorporan regularmente a las clases sus propias reflexiones, cada cierto tiempo preguntan algunas ideas a las alumnas, pero parecieran no dar el tiempo suficiente para que ellas tomen un rol activo, ya sea para responder preguntas o para narrar casos similares a los ejemplificados por los docentes sobre el tema de la clase. Los profesores, en los momentos en que la dinámica de diálogo derivada de la recogida de conocimientos previos pareciera que se va extender entre las mismas alumnas, se muestran prestos a intervenir y cerrar las instancias de intercambio verbal mediante una postura personal, una experiencia, un recuerdo de ellos mismos, etc. llevando la conversación hacia el hilo conductor de la clase.

Las estrategias didácticas que utilizan los profesores estudiados, a partir de lo descrito en los párrafos que preceden, pareciera ser un cuarto artefacto para entender las prácticas de estos profesores.

- **El proceso de motivación tendría carácter extrínseco y su propósito sería el favorecimiento de un buen clima relacional en el aula.**

Pozo (2006) señala, refiriéndose a las prácticas de los profesores Interpretativos que “el tono de voz, los ademanes del profesor y, en general, en el ambiente en el que se desarrollan las clases, se observa de forma implícita que la relación profesor - alumno es considerada como factor motivacional” (p. 218), esto es justamente un aspecto que ocurre frecuentemente en los profesores observados, en tanto ellos suelen utilizar estrategias que apuntarían a consolidar lazos afectivos que serían favorecedores de un buen clima relacional en el aula.

La motivación de tipo extrínseca desde el profesor a los estudiantes es lo que predomina en las clases observadas, en estas los profesores no muestran evidencias que indiquen que desean conocer las metas personales de los alumnos, tampoco hay indicios de que estos últimos tengan decisión sobre los procesos de aprendizaje que siguen, en este sentido los procesos de motivación dependen exclusivamente de la gestión que realice el profesor en el aula.

Las estrategias motivacionales que utilizan los profesores estudiados, a partir de lo descrito en los párrafos que preceden, pareciera ser un quinto artefacto para entender las prácticas de estos profesores.

- **Los profesores no recogen las teorías implícitas de sus alumnas, esto limitaría la posibilidad de aprendizaje de las estudiantes, ya que no se podría iniciar el camino hacia un posible cambio conceptual.**

En las clases observadas no se muestran evidencias de la indagación en las creencias de las estudiantes, esto limitaría las posibilidades de aprendizaje de estas, puesto que la recogida de estas teorías tácitas son el paso inicial para el llamado cambio conceptual “paso del conocimiento cotidiano al científico” (Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A., 2006, p. 130). La literatura sobre el tema muestra lo potente que son las creencias implícitas de las personas, el develarlas correspondería al momento inicial que promovería un posible cambio conceptual. Este cambio es difícil, actúa a nivel de reestructuraciones cognitivas profundas, por ello requeriría inicialmente el levantamiento de las ideas que los estudiantes traen y de los usos que dan cotidianamente a estas, esto incentivaría, por lo menos, la posibilidad de cambio conceptual puesto que este “ concebido como una reestructuración profunda de un dominio dado, se produciría únicamente cuando cambiasen también esos supuestos implícitos que subyacen a las teorías de dominio” (Chi, Slotta y de Leeuw, 1994; Pozo 1999b; Vosniadou, 1994a en Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A., 2006, p. 108)

La falta de indagación en las teorías implícitas de las estudiantes es un factor que mermaría las posibilidades de aprendizaje de las mismas, por lo que explorar en estas creencias tácitas brota como un desafío para aquellos docentes que se propongan iniciar el camino hacia el cambio conceptual de sus alumnos, lo que sería propia de una visión que se centra en la subjetividad de las personas, como es el caso de la teoría Constructivista.

La falta de exploración de las creencias implícitas de las estudiantes sería un sexto artefacto para entender las prácticas de estos profesores.

## 11. PROYECCIONES

Al cerrar este estudio, la interrogante más evidente que surge es ¿Por qué ninguno de los profesores que mostraron creencias Constructivistas arrojaron evidencias de una práctica consistente con este credo? Las ideas Constructivistas de los profesores, develadas mediante el Cuestionario de dilemas, se mostrarían incoherentes con las prácticas de aula de corte Interpretativo que muestran en sus clases. Según Guerra, las creencias sofisticadas de los sujetos serían coherentes con una comprensión Constructivista del proceso de enseñanza aprendizaje, ella propone que “es necesario mantener una perspectiva epistemológica sofisticada, para permitir un pensamiento flexible y una habilidad para incorporar nuevas ideas o cambiar ideas antiguas (...), esta sofisticación es un elemento esencial para construir una nueva comprensión del proceso de aprendizaje, acorde además con una perspectiva constructivista de éste (Cheng, Chan, Tang y Cheng, 2009, en Guerra 2013, p. 70). La misma autora propone que una creencia sofisticada promovería una práctica de mayor nivel y profundidad, ella explica que “existe evidencia que muestra que cuando los docentes sostienen creencias epistemológicas sofisticadas, sus prácticas pedagógicas en el aula son de un mayor nivel y promueven mejores y más profundos aprendizajes en sus estudiantes (Guerra, 2008) Las evidencias de este estudio discrepan de lo propuesto por Guerra ya que aún cuando las creencias de los profesores estudiados serían de tipo Constructivistas estos no mostrarían en el aula una práctica ajustada a este tipo de aprendizaje, es decir, centrada principalmente en la subjetividad de los estudiantes y en la posibilidad de estos de controlar sus propios procesos de enseñanza - aprendizaje.

Hay interrogantes que surgen a partir de la pregunta planteada en el párrafo anterior y a las sería interesante atender en estudios venideros, por ejemplo: ¿Es posible que las condiciones del aula y las demandas generales de la escuela les entreguen señales a estos profesores de que lo que hay que hacer en un momento puntual del proceso de enseñanza – aprendizaje, no es siempre compatible con lo que se cree? ¿Tal vez estos mismos profesores enseñando sin las presiones de un programa que debe cumplirse cada clase, llevarían a cabo una práctica más compatible con las ideas Constructivistas que declararon en el Cuestionario de dilemas? ¿Es posible que, a pesar de que los profesores se declaran Constructivistas, conserven ideas de epistemología Directa o Interpretativa adquiridas mediante procesos no científicos, que en momentos de mucha demanda adaptativa se despliegan como una manera de adecuarse a la situación? Los profesores observados se desempeñan en una escuela que se enmarca en un contexto socioeconómico alto, las condiciones de trabajo parecen ser buenas, se observa un buen clima laboral, es posible el acceso del profesorado y sus alumnas a materiales innovadores y actualizados, los docentes y cuerpos directivos se ocupan de la capacitación continua que requiere el trabajo en el ámbito educativo, es decir, las condiciones de trabajo parecerían ser óptimas para desarrollar estrategias que procuren el trabajo mancomunado del colegio en general y de los profesores en particular hacia la comprensión de ideas, conceptos, procedimientos y actitudes por parte de los estudiantes. A pesar de las condiciones favorables ya descritas, pareciera que la preocupación por los objetivos de aprendizaje o la premura de cubrir el programa de estudio dado por las directrices del Ministerio de Educación chileno, las evaluaciones internas y externas, las expectativas de los padres, la competencia impuesta por los “rankings” entre colegios, entre otros factores, no

permitiría que los profesores desarrollen sus prácticas de aula con la tranquilidad, flexibilidad y reflexión que requiere una enseñanza Constructivista. Entrar profundamente en las interrogantes mencionadas al iniciar este párrafo implicaría indagar en el porqué los profesores actuaron como lo hicieron, es decir, por qué tomaron tal o cual decisión a favor o en contra del aprendizaje de sus estudiantes, esto podría lograrse valiéndose de estudios cualitativos que indaguen en la subjetividad de los mismos profesores.

Finalmente, cabe sintetizar que la tensión más importante que pone de relieve el estudio que aquí concluye, es la relación creencias – prácticas, pareciera que el conocer las creencias de los profesores no es suficiente para saber lo que este hace en el aula frente a sus alumnos. Un recurso que tornaría más valioso el estudio que se proyecta se relacionaría con la recogida de la voz de los estudiantes. Escuchar lo que ellos dicen, lo que sienten y lo que proponen en torno a sus procesos de enseñanza aprendizaje, permitiría entender lo que ocurre con las metas y actividades de aprendizaje propuestas por los docentes, resultaría interesante saber cuánto varían sus capacidades como aprendiz, cómo ellos se apropian de sus nuevos aprendizajes, en qué grado le otorgan sentido a lo que están aprendiendo y lo más importante: hasta qué punto consideran y valoran el aula como una oportunidad de aprendizaje que les permite desarrollar perspectivas, para revisar representaciones, para entender y aprender a desenvolverse en el mundo en que están insertos.

## 12. REFERENCIAS

Aspin, Chapman, Hatton y Sawano (2001). *International Handbook of Lifelong Learning*. USA: Kluwer Academic Publishers,

Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Santiago: Ediciones MINEDUC.

Aznar, P. (1992) *El Constructivismo en la Educación*. En Aznar, P (coord.) *Constructivismo y Educación*. Valencia: Tirant le Blanch.

Baquero, R. (2001) *La zona de desarrollo próximo y el análisis de las prácticas educativas*. En Vygotski y el aprendizaje escolar (pp. 137-167). Buenos Aires: Aique.

Bellei, C. (2003) *¿Ha tenido impacto la reforma educativa en Chile?* En C. Cox (ed.) *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 125 – 213). Santiago: Editorial Universitaria

Boisier, Sergio (2001). Sociedad del Conocimiento, conocimiento social y gestión territorial. *Interacciones, Revista Internacional de Desarrollo Local*, 2(3)

Brownlee, J. (2003). *Paradigm shifts in pre-service teacher education students: case studies of changes in epistemological beliefs*. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 1 - 6.

Brunner, J. (2000). *Educación y escenarios del futuro: nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago de Chile: Serie Documentos de PREAL

Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University

Chan, K. W. y Elliot, R. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817 – 831.

CIDE (2001). *El aula reformada: buenas prácticas de actualización y buenas prácticas docentes en cinco países latinoamericanos [en línea]*. Recuperado el 25 de mayo de 2013 de <http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open>.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1987). Teacher's personal knowledge: What counts as personal in studies of the personal?. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487-500.

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom Practice. Teacher images in action*. Barcombe: The Falmer Press.

Clará, M. y Maurí, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 131-141.

Cox, C. (2003). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX*. En C. Cox (ed.) *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile (pp. 19 – 113)*. Santiago: Editorial Universitaria,.

Cubero, R. (2005) *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.

Cubero, R. (2005) Elementos básicos para un constructivismo social. Avances en psicología latinoamericana año/vol 23. Fundación para el avance de la psicología. Bogotá, Colombia.

Cubero, R. y Luque, A. (2001) *Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje*. En *Desarrollo psicológico y educación, Tomo 2: Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Cubero, R.(2005). Elementos Básicos para un Constructivismo Social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 43-61.

Creswell J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. California: Sage Publications.

Di Silvestre C. (2012). *Investigación Cualitativa: Fundamentos y Metodología*. Santiago: Edit. Pimo.

Gajardo, M. (2009). Elicitando teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje en formadores de profesores y estudiantes de pedagogía en educación general básica (Tesis de Magíster). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Galdames, V. (1993). *El programa de las 900 escuelas: una experiencia chilena*. Boletín Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe, p. 12 – 17.

García, M. R. y Sebastián, Ch. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿diferencias en la formación inicial docente?. *Psyche*, 20(1), 29 – 43.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid, Morata.

Gómez, V. y Guerra, P. (2012) *Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?* Revista de Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 1: 25-43, 2012

Gómez, V., Guerra, P., Santa Cruz, J., Thomsen, P., Rodríguez, C. y Beas, J. (2012). Díadas reflexivas colaborativas: construyendo nuevos significados sobre aprendizaje y enseñanza. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 271 – 310  
ISSN: 1696 – 2095, 2012, no 26.

Gordon, M. (2009). The misuses and effective uses of constructivist teaching. *Teachers and Teaching*, 15(6), 737 – 746.

Guba, E.G. (1981). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (Comps.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165) (1983) Madrid: Akal.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1998). Competing paradigms in social research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (pp. 195-220). London: Sage.

Guerra, P. (2008) Creencias epistemológicas y de eficacia docente de profesores que postulan al programa de acreditación de excelencia pedagógica y su relación con las prácticas de aula (Tesis de Magister). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Guerra, P. (2013). Análisis del cambio en las creencias sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza en estudiantes de pedagogía en el contexto de su formación inicial (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Lane, A. (2007). Comparison of teacher educators' instructional methods with the constructivist ideal. *The Teacher Educator*, 42(3), 157—184.

Lincoln Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de educación*, 12(2), 531-593.

Mayer, R. (1996). Learners as Information Processors: Legacies and Limitations of Educational Psychology's Second Metaphor. *Educational Psychologist*, 31, 151-161.

MINEDUC, (2006). *Cuenta Pública: Calidad para todos*.  
[http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201212070956040.cuenta\\_publica.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201212070956040.cuenta_publica.pdf)

MINEDUC, Unidad de Curriculum y Educación, (2011). *Bases curriculares para la Educación Básica. Lenguaje y Matemática*. <http://www.curriculumnacional.cl/>

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 2, 105 – 128.

OCDE (2002) *Conocimientos y Actitudes para la Vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Edición en español. Editorial Santillana, México, 2002.

OCDE (2009) *Informe TALIS: la creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*.  
<http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf>

OCDE (2010). *Education at a Glance: OECD Indicators*.  
<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/45925316.pdf>

Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307 – 332.

Palacios, M. (2000). La educación en América Latina y El Caribe: los procesos pedagógicos. Seminario sobre análisis prospectivo de la Educación en América Latina y El Caribe, UNESCO, Santiago, 23-25 Agosto.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage.

Perkins, D. (1999). *¿Qué es la comprensión?*, en M. Stone (comp.) *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J (1981). *Psicología y pedagogía*. Barcelona, Ariel.

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (2006) *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Edit. Morata.

Pozo, J. I. y Torrado, J. A. (2006) *Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música*. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 205 – 245). Barcelona: Graó.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez Echeverría, M.P., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Pozo, J.I., Pérez Echeverría, M. P., Sanz, A. y Limón, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 3 – 22.

Pozo, Juan Ignacio (2006). *La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y de alumnos*. Barcelona: Graó. (Colección Crítica y Fundamentos)

Rodrigo M., Arnay J (comp.) (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

Sandín, M. P. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: McGraw Hill

Schomer – Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39, 19 – 29.

Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (L. Montero y J. M. Vez, Trans.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1987).

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. (J. Bayo Trans.). Barcelona: Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1983).

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Stake R. E. (1995). *The Art of Case Study*. California: Sage Publications.

Torrado J., Pozo J. (2008) Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20(1), 35–48.

Torres, R. (2006). Educación en la sociedad de la información. *Revista Novedades Educativas*, 185.

Von Glasersfeld, E. (1981) *La realidad inventada*. Munich: Piper.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and Modeling the Process of Conceptual Change. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

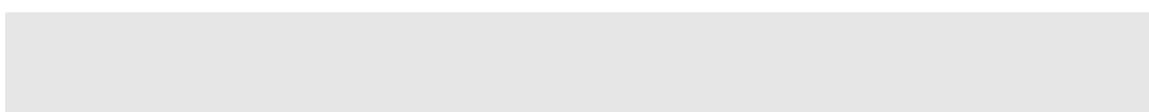
Wertsch, J. (1993) *Voces de la mente, un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Cambridge: Harvard University.

Wertsch, J., Del Río, P. y Alvarez, A. (1997). *La mente sociocultural*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson.



**13. ANEXOS**



### **13.1 EXPLICACIÓN (VÍA E-MAIL) A PROFESORES QUE CONTESTARON “CUESTIONARIO DE DILEMAS”.**

Santiago, 10 de octubre del 2008

Estimada (o) profesora (or):

Junto con saludarte me dirijo a ti para pedirte un favor muy importante:

Desde el año 2007 estoy cursando estudios de Magíster en Educación con mención en dificultades del aprendizaje en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Felizmente ya me encuentro iniciando mi tesis; es para esta última que quiero pedirte el favor de contestar un cuestionario sobre situaciones cotidianas de la vida escolar.

Por razones de la investigación misma y su validez no puedo enviarte el cuestionario por e-mail, por ello me atrevo a pedirte el favor de completarlo el día miércoles 22 de octubre luego de los minutos de Margarita.

El cuestionario que completes será utilizado sólo para fines de la investigación y sus resultados son confidenciales, la información se presentará siempre en forma anónima. Sólo tendrán acceso a ellos mi profesora guía de tesis y yo, por supuesto.

Te agradezco que puedas confirmarme si aceptas participar en lo que te pido a más tardar este viernes 17 de octubre, de modo de llevar el día 22 las copias suficientes.

De antemano te agradezco la lectura de este correo y por supuesto el participar en lo que te pido.

Ingrid Salazar

### 13.2 CUESTIONARIO DE DILEMAS APLICADO A LOS PROFESORES.



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE CHILE  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

120 años  
EN EL CORAZÓN DE CHILE

#### CUESTIONARIO DE DILEMAS PARA PROFESORES

**Estimada (o) profesora (or):**

Nos interesa conocer **lo que tú piensas** sobre diversas situaciones que suelen ocurrir los colegios. Nos importa recuperar **tu experiencia, lo que tú harías** si estuvieses en cada una de las situaciones planteadas, para eso te pedimos que elijas aquella situación con la que te sientas más identificada (o).

Por favor **registra tus impresiones en la hoja de respuestas**. Te aseguramos la total **confidencialidad** de los datos obtenidos en este cuestionario.

Tómate un tiempo prudente para completar el cuestionario, nos interesa que respondas con la mayor reflexión que puedas.

Muchas gracias por tu colaboración...

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_

**1. Le solicitamos que responda a los campos que se detallan a continuación. Le aseguramos la total confidencialidad de los datos registrados.**

<b>Establecimiento Educativo</b> _____ _____		<b>Dependencia del establecimiento</b> Municipal _____ Subvencionado _____ Particular pagado _____	
<b>Título profesional y mención o especialidad</b> _____ _____	<b>Universidad donde obtuvo el título</b> _____ _____	<b>Postítulo o postgrado</b> Sí _____ No _____ ¿Cuál? _____ _____	

<b>Años de experiencia en aula</b>  	<b>Nivel escolar en que se desempeña</b> 1°- 2° básico ____ 3°- 4° básico ____ 5°- 6° básico ____ 7°- 8° básico ____ 1°- 2° Medio ____ 3°- 4° Medio ____	
<b>Ciudad</b> 	<b>Género</b> F: _____ M: _____	<b>Edad</b> _____

A continuación encontrará un grupo de situaciones que describen hechos que con cierta frecuencia se presentan en los Centros Educativos. Para cada una de esas situaciones se presentan tres opciones. Se trata de que señale con cuál de esas opciones estaría más de acuerdo si esa situación concreta se produjera en un Centro en el que se desempeña. Aunque en algún caso encuentre varias opciones aceptables, **DEBE MARCAR SÓLO UNA OPCIÓN EN CADA SITUACIÓN**, eligiendo aquélla con la que esté más de acuerdo. Le pedimos que responda a todas las situaciones, **EN LA HOJA DE RESPUESTAS**.

**1. Una discusión entre profesores de un nivel ha sido si en clases deben facilitarse las explicaciones de los contenidos utilizando el lenguaje de los estudiantes, con ejemplos y situaciones tomados de la vida diaria. Frente a esto hay quienes piensan:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- a) La enseñanza debe presentar conocimientos complejos, utilizar términos especializados, que los estudiantes deben acostumbrarse a usar con rigor, aunque para ello se pueda partir, si hace falta, de las expresiones de los estudiantes y a partir de ellas introducir poco a poco la terminología académica.
- b) Los estudiantes no van a entender lo que les explicamos si no usamos sus palabras, lo que pasa es que tenemos que hacerles ver su distinto significado en distintos contextos y así hacerles diferenciar el conocimiento científico de sus saberes cotidianos.
- c) Es muy importante que desde el primer momento los contenidos se presenten en un lenguaje riguroso y científicamente correcto, para evitar que los estudiantes sigan usando su lenguaje cotidiano, que es más impreciso.

**2. Cuando un estudiante no sabe aplicar a una nueva situación o problema un procedimiento que ya ha aprendido en clases, lo mejor para ayudarlo es:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- a) Más que darle respuestas o explicaciones, habría que ayudarlo a que se hiciera aquellas preguntas que le ayuden a comprender el problema y encontrar la solución.
- b) Explicarle en qué consiste la nueva situación y su relación con lo que estudió en clases, ya que posiblemente no ha entendido esa relación.

- c) Recordarle lo que debe hacer, para que no pierda el hilo y atienda mejor a lo importante.

**3. Para que los estudiantes aprendan a usar los conocimientos adquiridos ante nuevas situaciones (sean problemas de cálculo, de análisis de contenidos de un texto, análisis de una obra musical o diseño de una experiencia...), lo mejor sería:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- a) Presentarles situaciones cada vez más abiertas o distintas, de modo que las tareas les obliguen a reflexionar sobre lo que están haciendo y que comprendan qué es lo que han aprendido y lo que no.
- b) Explicarles con claridad lo que deben hacer, al mismo tiempo que se les proporciona un modelo de cómo deben hacerlo, y luego plantear unas cuantas situaciones más para que practiquen lo que se les ha enseñado.
- c) Explicarles con claridad cómo deben trabajar, junto con un buen modelo, para después irles enfrentando a situaciones diferentes que les hagan ajustar sus conocimientos a nuevas situaciones y tareas, de forma que sepan enfrentarse a muchos problemas diferentes.

**4. Tras la explicación de ciertos contenidos, el profesor pide a los estudiantes que resuelvan unas actividades del libro durante los próximos minutos. Sin embargo, el profesor observa que un estudiante de la última fila no hace la tarea. Cuando el profesor se acerca y se lo pide de nuevo, el estudiante responde que “no le da la gana”. Al relatar el incidente a otros colegas, aparecen distintas posturas:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- a) Varios profesores comentan que es necesario que los docentes dispongan de algún tipo de medidas disciplinarias que les permitan hacer frente a este tipo de situaciones de forma inmediata.
- b) Otros piensan que es menos probable que haya incidentes como estos si se negocian las tareas con los estudiantes, dándoles cierta autonomía para configurarlas y exigiéndoles luego el compromiso al que se haya llegado.
- c) Otros creen que el profesor ha de tener una conversación con el estudiante y explicarle razonadamente por qué no debe reaccionar así.

**5. Con respecto a las explicaciones que los profesores realizan de los contenidos hay quien opina que:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- a) Su función es presentar de forma clara y acabada el saber establecido, tal como se acepta hoy en la disciplina correspondiente.
- b) Deben servir para que el estudiante vea que siempre hay puntos de vista diferentes sobre un mismo problema, y que aprenda a compararlos y argumentarlos, ya que en ese proceso comprenderá cuál de esas posiciones es en cada contexto la más adecuada en cada contexto.
- c) Depende más bien del contenido que se esté explicando. En toda materia hay conceptos sobre los que aún no hay un consenso y en los que el estudiante debería

conocer que existen varios puntos de vista, pero también hay otros conocimientos que ya están establecidos y aceptados.

**6. Cuando un estudiante que está intentando realizar una tarea (analizar un texto, hacer una gráfica, comprobar una hipótesis...) tiene dificultades, la mejor manera de ayudarle suele ser:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- a) Explicarle otra vez lo que debe hacer y en su caso ayudarle a dar los pasos que en principio no sabe dar solo para que así aprenda cómo hacerlo.
- b) Explicarle con detalle los errores que ha cometido, los pasos equivocados que ha dado, y por qué los ha cometido, para evitar que los vuelva a cometer.
- c) Hacerle pensar y explicar cuáles son sus dificultades, ayudándole a comprender a qué se deben y qué debería hacer para encontrar la solución.

**7. En una reunión de nivel, varios profesores comentan que las instalaciones, mobiliario y materiales del colegio se encuentran en mal estado (mesas, sillas y paredes pintadas, materiales desgastados...) por el uso inadecuado que se les ha dado. Ante esta situación, algunos profesores piensan que:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- a) Es mejor llamar la atención a los estudiantes y explicarles razonadamente por qué no se debe maltratar el material del Centro Educativo.
- b) El profesor no debe permitir actuaciones así y, puesto que está prohibido pintar las mesas, rayar las sillas, etc., ha de reprender a los estudiantes si se les encuentra realizando actos de este tipo.
- c) Habría que trabajar desde el currículo para lograr que los propios estudiantes se responsabilicen del material y lleguen a considerarlo como suyo, implicándoles en su gestión y dándoles cierta autonomía.

**8. Un debate entre profesores del colegio ha tenido por objeto discutir acerca de la función de los conocimientos previos de los estudiantes. ¿Qué hay que hacer con ellos en el aula?:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- a) Algunos piensan que es bueno conocerlos, pero lo realmente importante es enseñar correctamente los contenidos de la disciplina y si los estudiantes los aprenden bien, dejarán de usar sus ideas erróneas.
- b) Otros creen que no sólo hay que activarlos, sino hacer que los estudiantes piensen sobre ellos y los discutan con sus compañeros, comparándolos con otras explicaciones que se les puedan proporcionar, ya que es la mejor forma de comprender.
- c) Hay quienes opinan que es necesario identificarlos mediante algunas tareas adecuadas realizadas antes de enseñar los conceptos, para que así perciban sus propios errores y puedan superarlos.

**9. Cuando en clases un estudiante expresa en público una concepción o idea intuitiva, que resulta científicamente errónea, lo mejor es:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- a) Pedirle que explique con más detalle lo que piensa, que busque otros ejemplos, y hacer que sus compañeros muestren su acuerdo o desacuerdo con él, para así ir mejorando la idea expresada por el estudiante, en contraste con otros modelos y explicaciones científicas.
- b) Escuchar la idea del estudiante, pero para evitar interpretaciones erróneas, explicar con detalle la posición correcta al respecto, haciendo ver a los estudiantes por qué esa posición es errónea.
- c) Retomar la idea del estudiante y contrastarla con la explicación correcta para que los compañeros comprendan las diferencias que hay entre ellas, lo que hará que se comprenda mejor la explicación científica.

**10. En una reunión de profesores de ciclo se plantea cuáles son los objetivos principales de cada uno de ellos al programar e impartir su asignatura. Algunos de los comentarios que se pudieron escuchar fueron los siguientes:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- a) Aprender a razonar y comprender está bien, pero antes tendrán que adquirir una serie de conocimientos básicos, que cambian poco, son casi los de siempre, y luego, cuando tengan esos conocimientos, con el tiempo lograrán razonar sobre ellos y darles significado, como hemos hecho todos.
- b) Hay que procurar que los estudiantes razonen y comprendan lo más posible, aunque no siempre se puede lograr, ya que hay contenidos que por su complejidad no pueden entenderlos bien y esos también deben aprenderlos, porque en enseñanza media van a necesitarlos.
- c) Para lograr que los estudiantes aprendan a razonar y adquieran unas determinadas estrategias que les ayuden a encontrar significado a lo que aprenden hay que elegir algunos contenidos del programa que son más adecuados a ese fin, aunque eso implique renunciar a dar el programa completo.

**11. Algunos profesores sugieren que una buena estrategia es habituar a los estudiantes a autoevaluar sus propios trabajos o tareas. En tu opinión:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- a) No suele ser una buena estrategia, porque en realidad los estudiantes, precisamente por falta de conocimiento, no suelen tener criterio para decidir qué es lo que está bien o mal hecho.
- b) Puede ser positivo como un primer acercamiento, ya que crea responsabilidad y compromiso por parte del estudiante, siempre que luego se acompañe de una corrección por parte del profesor, que les sirva para saber lo que han hecho bien y mal.
- c) Es positivo ya que favorece la reflexión sobre su propia actividad y les ayuda a tener criterios propios, aunque debería acompañarse de una discusión y contrastación en clases de esos criterios.

**12. Cuando se quiere evaluar la capacidad de un estudiante para usar un procedimiento que se ha trabajado en clases (medir un espacio del colegio, clasificar plantas que se han**

**recogido en una excursión, la mejor forma de hacerlo es:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- a) Ponerle un problema sobre ese tema y comprobar que el estudiante sigue los pasos tal y como se le han enseñado y que es capaz de hacerlo de prisa porque ha automatizado su aprendizaje.
- b) Pedirle que lo exponga y comprobar que el estudiante puede explicar todos los pasos que hay que hacer en el procedimiento en el orden correcto.
- c) Ponerle un problema un poco distinto de los que hasta entonces se han trabajado y pedirle que lo resuelva explicando en qué debería modificarse el procedimiento.

**13. Algunos profesores consideran que el trabajo en grupo es una manera muy adecuada de organizar la clase. Quienes opinan de este modo ofrecen diferentes razones:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal)

- a) Lo cierto es que la competencia entre los diferentes grupos estimula el interés por obtener mejores resultados.
- b) Lo importante es que se sientan a gusto con sus compañeros de grupo porque así tendrán una mejor disposición para adquirir nuevos conocimientos.
- c) El trabajo en grupo hace que los alumnos tengan que fijarse unos objetivos comunes y organizar mejor su trabajo.

**14. Es cada vez más frecuente que los profesores de enseñanza básica se preocupen porque los estudiantes muestran poco interés por aprender. Entre las razones que los profesores dan para explicar esa falta de interés y las medidas que proponen para intentar resolver el problema, se encuentran las siguientes:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- a) El problema se debe a que cada vez se les exige menos en su vida y por eso están poco acostumbrados a esforzarse. Lo que hay que hacer es fomentar la cultura del esfuerzo, exigiéndoles más y recompensándoles de acuerdo con sus logros.
- b) La falta de interés por aprender que muestran los estudiantes se debe a que no llegan a comprender los contenidos que les enseñamos. Habría que procurar partir de los significados que ellos dan a las cosas para irse aproximando a los significados que queremos que aprendan.
- c) El problema se debe a que los contenidos escolares están alejados de los conocimientos de los estudiantes. La mejor manera es partir con situaciones que despierten su interés y así aumentar los niveles de atención y concentración.

**15. En una discusión acerca de cómo hacer preguntas para evaluar los distintos grados de aprendizaje a los que han llegado los estudiantes, los profesores exponen distintos puntos de vista:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- a) Las preguntas deben ser lo suficientemente amplias como para que se puedan contestar en diferentes grados de profundidad, aunque eso implique que la evaluación puede ser menos objetiva.

- b) Las preguntas deben ser las mismas y ser lo más objetivas posible para asegurar que los aprendizajes propios del curso se han alcanzado.
- c) Si se ha trabajado en el aula atendiendo a los distintos niveles de aprendizaje, la evaluación ya no necesita diferenciar grados diversos, puede ser igual para todos.

**16. Algunos profesores opinan que la evaluación puede influir sobre la motivación de los estudiantes. Quienes opinan de este modo ofrecen distintos argumentos y proponen diferentes estrategias de evaluación:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- a) Si no se evalúa y califica el nivel de rendimiento alcanzado por los estudiantes, éstos dejan de esforzarse. Las notas constituyen un estímulo necesario para todos los estudiantes, tanto si son buenas, porque les incentiva para seguir esforzándose, como si son malas, porque les motiva para superarse y no quedarse atrás.
- b) Para motivarles hay que ayudarles a identificar tanto sus logros como los errores que cometen y a pensar en lo que han hecho para obtenerlos y en lo que pueden hacer para superar las dificultades.
- c) En el caso de los estudiantes que no pueden alcanzar un nivel de rendimiento adecuado, ya que no van a aprender lo mismo que los demás, hay que animarles y alentarles siempre que consigan algún logro, para incentivar su esfuerzo.

**17. En una reunión dedicada a la coordinación entre los profesores de ciclo para elegir los libros y materiales de trabajo del próximo año, se escuchan varias voces discrepantes en cuanto a los criterios que se deben seguir. ¿Con cuál de ellas estaría más de acuerdo?:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- a) Aunque es absolutamente necesario que los materiales dejen claro lo que es importante, también deben ser atractivos, con gráficas, ilustraciones y tareas que motiven al estudiante y ayuden a buscar ejemplos.
- b) Lo fundamental es que los materiales recalquen los conceptos y procedimientos más importantes de tal manera que no queden a los estudiantes dudas sobre qué deben estudiar.
- c) Lo más importante es que los materiales y libros sean versátiles, de tal forma que se puedan utilizar de diferentes formas según el ritmo de cada clase y de cada estudiante.

**18. En una reunión de 3° básico, los profesores están discutiendo sobre la organización de los contenidos de los programas de matemáticas y de lenguaje. Mientras algunos opinan que el temario es excesivamente largo y algo difícil, otros creen que tiene que ser así:** (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).

- a) Es verdad que los temarios son largos y exigentes, pero tiene que ser así. Se trata de materias importantes y, por responsabilidad, deben presentarse como son, manteniendo el rigor y el nivel de exigencia, y evitando que baje el nivel de los contenidos.
- b) Habría que dar el temario con toda la complejidad y el rigor académicos, pero con los estudiantes que tenemos es muy difícil hacerlo; la solución sería dividirles en grupos

en función del nivel: aquellos que pueden seguir un currículo más exigente que lo sigan, y con los otros adaptar los contenidos a su nivel.

- c) Hay que trabajar unos cuantos temas, eligiendo aquellos para los que están más predispuestos, y trabajándolos con una cierta profundidad, porque a partir de ellos, aunque no se agote todo el temario se puede lograr que los estudiantes desarrollen los conocimientos y estrategias que se buscan.

**19. En una reunión de NB3 los profesores están discutiendo las ventajas y los inconvenientes de hacer las pruebas permitiendo que los estudiantes puedan utilizar libros y otros materiales didácticos. Hay distintos puntos de vista: (escoja la opción que más se acerque a su opinión personal).**

- a) No es una buena idea porque los estudiantes no hacen entonces el esfuerzo de aprender los contenidos y eso les hace esforzarse menos y no aprenden tanto como podrían.
- b) Es una buena idea porque esto podría permitir valorar si los estudiantes son capaces de utilizar los materiales y los libros para elaborar su propia respuesta ante diferentes problemas.
- c) Puede ser una buena idea porque les resulta mucho más estimulante a los estudiantes, siempre y cuando se acompañe con alguna otra tarea que permita comprobar los conocimientos que el estudiante ha aprendido realmente y puede mostrar sin ninguna otra ayuda.



## HOJA DE RESPUESTAS CUESTIONARIO DE DILEMAS PARA PROFESORES

### INSTRUCCIÓN:

Por favor, frente a cada pregunta, **marque con una X** la opción con la que estaría más de acuerdo.

1	A	B	C
2	A	B	C
3	A	B	C
4	A	B	C
5	A	B	C
6	A	B	C
7	A	B	C
8	A	B	C
9	A	B	C
10	A	B	C
11	A	B	C
12	A	B	C
13	A	B	C
14	A	B	C
15	A	B	C
16	A	B	C
17	A	B	C
18	A	B	C
19	A	B	C

### 13.3 CONSENTIMIENTO INFORMADO PROFESORES EN ESTUDIO

Estimada (o) Profesora (o):

En el marco de la investigación de Ingrid Salazar para su tesis de grado de Magíster en Educación con mención en dificultades del aprendizaje en la Pontificia Universidad Católica de Chile, tenemos el agrado de invitarle a participar como profesor en estudio sobre el tema “Prácticas de aula constructivistas”.

Mediante esta vía le pedimos su consentimiento para ser observada (o) durante el período de un mes de clases en los horarios que Ud. acuerde con el investigador.

Las notas de clases que la investigadora tome sólo serán utilizadas para fines de la investigación y sus resultados son confidenciales, la información se presentará siempre en forma anónima.

#### **Firma del consentimiento:**

Usted tiene la posibilidad de decidir libremente si desea participar o no en esta investigación. Desde el momento en que usted decide comprometerse con este estudio, si se le presentase algún imprevisto grave (enfermedad u otro) que le impida en forma evidente continuar siendo observada (o) tendrá derecho a retirarse. Para ello deberá presentar una carta dirigida al investigador principal, firmada por usted misma (o)

Con fecha, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008, yo, \_\_\_\_\_ dejo constancia que he entendido claramente los derechos y deberes implicados en la participación en este estudio. Así mismo, declaro que he tenido la oportunidad de aclarar todas mis dudas antes de tomar mi decisión y que he podido tomar libremente y sin ningún tipo de presiones, mi decisión de participar en esta investigación.

\_\_\_\_\_  
Firma del Profesor(a)

\_\_\_\_\_  
Firma Investigadora

## I.1 Transcripciones clases y observaciones del investigador

# Profesor 1

### CLASE 1 TRANSCRIPCIÓN 14-11-08

*Tema de la clase:* Hamlet: observación de una película donde se concreta esta obra de teatro y análisis crítico de lo que se observa.

Profesor: “Por favor guarden sus vestidos y cosas que no corresponden. La prueba la vamos a hacer a la otra hora, es corta”.

Alumnas: “¿Es de alternativas o desarrollo?”

Profesor: “De ambas pero breve”. [Comienza a poner un video donde observarán Hamlet]

Alumna: “Profesor, ¿El tópico ubi sunt qué era?”

Profesor: [No responde]

[Pasan varios minutos en que el profesor no logra poner la película y ha pasado el tiempo]

Profesor: “La versión de Hamlet que verán es la que más se parece a la versión original de Shakespeare, es del director Michael Oliver. Esta será una forma de cerrar lo que hemos visto respecto del período barroco.

Respecto de la prueba voy a cambiar algunas personas de posición.

Hamlet tiene la posibilidad de instalar al ser humano en su forma de duda, en su incapacidad de tomar decisiones por las circunstancias. Al igual que en el periodo barroco el hombre se construye cada día a partir del momento que vive. La película nunca será lo mismo del libro, pues son dos vías distintas para expresar una misma realidad. ¿Quién no vino?, a propósito que no pasé la lista”.

[Ya al iniciar la película, el profesor pide silencio y este se logra con facilidad]

Profesor: “Por favor dejen fuera comentarios *infantiloides*, observen todos los elementos, escuchen los diálogos, pongan atención y ubiquen los tres conflictos”

[El profesor acompaña la visión de la película a un lado de la televisión, completa el libro de clases y luego de ello se ubica en la parte trasera de la sala para observar la película con las alumnas]

Profesor: “Por favor pongan *pausa*... fíjense en la actitud de Hamlet, el conflicto real de la obra no ha aparecido, pero Hamlet está mostrando una actitud dubitativa de la vida, desde la contemplación que lo lleva a estar en el péndulo mismo, en el ser o no ser. Ese percibir profundo no está tan desarrollado con esa lógica en el libro, por eso les había dicho que son distintas lógicas. ¿Qué gracia tiene que esté en blanco y negro la película?”

Alumna: “Se ve mal”

Alumna: “Muestra que hay drama”

Alumna: “Es más artístico”

Profesor: “Quedaremos hasta aquí, pues llegó el momento de la prueba, luego seguiremos con la película”.

---

## **CLASE 2**

### **TRANSCRIPCION 18-11-08**

**Tema de la clase:** Escritura de un ensayo: estructura del mismo y conocimiento de mundo que se requiere para la redacción. Cómo leer una obra literaria: posibilidad de dialogar con ella.

[Al entrar a la clase el profesor está explicando el sentido de escribir un ensayo, les indica que escribir un ensayo tiene muchas complejidades]

Alumna: “¿Los puntos de vista de la gente te van a confundir más todavía?”

Profesor: “Les explica que no confunden, sino que son formas de enfrentar un tema y que en el caso del Plan Lector será una forma de evaluarlo. Tendrán la oportunidad de re corregir el ensayo, esto les permitirá reflexionar sobre lo que hicieron y corregirlo”.

[Las alumnas se muestran intranquilas por los temas que se tratan en los libros, el profesor da una explicación anexa y explica:]

Profesor: “Hay que ser capaces de conversar con un libro y que eso es mucho más relevante que una nota”.

Profesor: “Como les digo, el nivel de trascendencia del libro es lo que importa, hay libros que son más complejos que otros. Ese es un tema.

El segundo tema; la lectura del libro, hay que ser capaces de conversar con un libro y que eso es mucho más relevante que una nota; hay desarrollar un trabajo específico como es desarrollar un ensayo, que si no tienen una dinámica del primer ensayo, les resulta un poco engorroso. La respuesta que yo les di a ellos, aunque ni siquiera fue respuesta, les dije hagan esto, lean el comentario del libro o el análisis, porque les van a dar ciertas pistas, ciertas respuestas. Ahora, son contradictorias en si mismas no importa porque no me interesa que me digan que cuando leyeron, éstas estaban a favor de esto, el tema es lo que yo te voy a preguntar y tú te vas a apoyar en esta cosa, independiente que consideres que son válidas o no validas, vas a tener como en tu concepto del libro esa información”.

Alumna: “Pero si cuando uno está leyendo, se ve que el personaje mismo se contradice, ¿eso ya es...?”

Profesor: “Pero es que eso ya es parte de la realidad de un hombre. El ser humano no es un ser que sea siempre de una línea, a veces se contradice lo que plantea, lo que dice y como se expresa. Por eso es que sea riguroso”.

Alumna: “Es que en otra fuente salió”.

Profesor: “¿Por qué crees tú que un personaje X es representante de una lógica, cuál es la razón?”

Alumna: “Que si uno piensa algo lo hace y no hace lo contrario?”

Profesor: “O sea ¿uno hace, termina, piensa, hace?”

Alumna: “El personaje en sí, piensa y hace cosas, pero en el ambiente en que vive empieza a hacer lo que a él le molesta y que después de un rato dice “Oh, yo nunca haría esto”, es como tonto”

Profesor: “Entonces, a parte de la ambigüedad o contradicción, la pregunta que te hago es ¿por qué ese personaje piensa, dice y hace cosas distintas? Lo van a entender más adelante, al final del libro”.

Profesor: “El punto central es que frente a ello, ustedes tienen que ser capaces de leer, con cierto nivel de complejidad, que implique además, asumir, no en la propia actividad como lectores, por lo difícil que puede resultar esto”

Alumna: “También eso de que estamos estresadas, puede ser que la culpa, a mi me complica el ensayo y la prueba, eso de ensayo sobre los libros...”

Profesor: “Tengan claro que si les complica escribir, (como a cualquiera). El tema es que siento absolutamente la complejidad, pero esos son los desafíos que tenemos, entiendo que

estén cansadas y yo también lo estoy, pero debemos asumir las responsabilidades que nos corresponden.

Si yo observo que los ensayos no tienen la evidente profundidad que yo esperaba, bajaré la manera de mirarlo. Ahora, respecto del ensayo y aquí quiero aclarar, porque vamos a volver a la literatura femenina, ustedes ya tienen varios aspectos ganados. Escribieron un ensayo sin saber nada, así comenzamos, leímos un ensayo donde se dieron cuenta que era lo que se debía escribir en un ensayo, hemos trabajado en literatura femenina con bastante profundidad respecto de cosas bien puntuales y el siguiente desafío es con un libro que están leyendo. El problema es que el libro no lo han terminado de leer”.

Alumna: “El problema es que lo que hemos leído, es bien difícil”.

Profesor: “Respecto a ello, yo ya dije una solución, mas allá no te podría decir, ¿qué hacer?, si te apoyas en otra cosa, lee un artículo, lee un comentario”.

Profesor: “Sé que fui bastante estricto en la corrección de los ensayos, pero di la razón. Es porque quería que se dieran cuenta de cuáles son los niveles de preocupación que deben tener, de hecho a algunas les envié el comentario escrito abajo. El comentario decía a cuáles eran los niveles de profundidad que yo quería que ustedes llegaran”.

Los temas de:

- La coherencia de los temarios
- La redacción
- La ortografía
- La profundidad en las ideas
- Si habían elementos contradictorios o no.

Por ejemplo, si decía “nosotros creemos que las chicas de adelante eran súper tontas”, uno dice, “OK, eran tontas, porque eran todas modelos”. Pero después venía un elemento de contradicción, respecto de lo que estamos planteando, entonces eso se lo fui marcando para que se dieran cuenta, cómo a veces un párrafo tiene elementos de contradicción, que tienen que darse cuenta.

Mi pregunta es, y quiero que sean bien honradas en decirlo, porque no me genera ningún problema si dicen que no, ¿cuántas de ustedes, después de haber escrito, leyeron el texto con absoluta claridad de lo que estaban leyendo?, ¿cuántas de ustedes hicieron ese ensayo?

La pregunta de fondo es, porque razón creen ustedes que habiendo leído el ensayo dos o tres meses antes que me lo enviaran, ¿por qué razón creen ustedes que yo les marqué cosas bien específicas?, ¿cuándo hicieron la lectura final, se preocuparon de la forma o del fondo?. Si se preocuparon de la forma (como dice Josefina), obviamente el fondo se les pasó en forma inconsciente, si se preocuparon del fondo, la forma se les quedó en el tintero.

Entonces lo que hicimos en ese trabajo, es que se dieran cuenta cómo equilibrar el fondo y la forma del texto que ustedes trataron.

Respecto del ensayo que vamos a hacer esta prueba, ¡Coté te puedes callar, después te voy a poner mala nota a ti y a ti!

Entonces, respecto de este ensayo que van a trabajar, que tiene que ver con el libro “un mundo feliz”, ya los títulos me están dando cierta lógica, ya deberían estar pensando, (algunas ya lo leyeron, por lo tanto algunas cosas saben).

Pero pensando en *Un mundo feliz*, ¿qué esperas de eso?”

Alumna: “*Un mundo feliz*, cuando leí el libro era todo lo contrario”.

Profesor: “Por lo tanto ¿qué hay ahí?”

Alumna: “Contradicción”.

Profesor. “Hay una contradicción desde el principio de la idea y podría trabajarse la idea, ¿cierto? Porque hay un autor que nos coloca en el imaginario”.

Alumna: “Porque es lo que se espera. Porque de los personajes que viven ahí, creen que están en un mundo perfecto”.

Profesor: “¿Te fijas que lo entendiste?, hay miles de comprensiones y entendimientos respecto al libro que no te das cuenta cuando conversas, pero cuando hay preguntas específicas que tú misma puedes ir haciendo, te das cuenta que sí entendiste.

La que está leyendo *Siddartha*, está a otra literatura, a otro proceso.

Y eso lo encuentras en otro, o sea de un tipo que está insatisfecho con su realidad”.

Alumna: “Es pobrecito, pero...”

Profesor: “No se queden en lo superficial. Josefina, ¿encuentras que es la forma de llegar a la realidad de alguien que dice, “estoy insatisfecho de mi vida, por lo tanto voy a salir a buscar?, cuál sería la respuesta”.

Alumna: “¿Profesor puedo hablar?”

Alumna: “Es que a ese tema yo lo encuentro muy válido y muy bueno”.

Profesor: “¡No te he dado la palabra, Coté!

Este libro te refleja la realidad humana y la realidad humana es muy distinta y el hombre tiene muchas formas de entender la realidad, por lo tanto si tú observas desde un libro, vas a tener una mirada, si observas desde otro, vas a tener otra. Si leíste, por ejemplo *Siddartha*, te están contando que hay un hombre que va detrás de esta búsqueda, que permite desarrollar un proceso de aprendizaje, hay formas de explicar eso en los libros, hay distintas maneras de

observarlo. Les voy a contar una historia, de un libro que se llama *Al filo de la navaja*, de un escritor norteamericano.

Relata una historia de la segunda guerra mundial, él era un rico terrateniente norteamericano y decide que su vida está enfrentada a una disyuntiva y se va a ir a la segunda o primera guerra mundial (no lo recuerdo bien), la historia cuenta que después se encuentra con unas de sus antiguas amigas y ésta antigua amiga se había convertido en una prostituta y él le dice “porque no te vas a vivir conmigo y rehacemos una vida normal”. El punto central es que después de esto, que sus vidas habían cambiado tanto, las experiencias habían sido tan distintas que cada uno toma su rumbo y él decide irse al Tíbet a encontrarse y le dice al Dalai Lama, ¿qué tengo que hacer para poder saber cómo voy a vivir el resto de mi existencia?, y el Dalai, le dice, váyase a la montaña y llévese todos éstos libros, los coloca en el morral y con el frío se dio cuenta que la única manera de obtener la experiencia y conocimiento que necesita, es sentirse cómodo y comienza a quemar los libros y con eso se calienta y se da cuenta que el conocimiento no está en los libros si no en sí mismo; cuando se da cuenta de eso ya es una persona distinta, por eso se llama *Al filo de la navaja*.

El recorrido que hace el personaje puede ser distinto, pero la finalidad es la misma. Entonces el tema de nota las complica, pero ustedes tienen que entender que es muy importante, pero lo más importante que si ustedes son capaces de comprender un libro, van a ganar mucho más que sacándose siete, seis o cuatro; lo digo con toda claridad, el tema es que ustedes traten de profundizar en sus propias vidas, en sus vidas personales, es ir construyendo día a día y que van construyendo con conversaciones, con lecturas, con opiniones, con miradas, con reflexiones, etc., lo van construyendo entre ustedes, porque son todas distintas, hay algunas mucho más profundas para pensar, hay otras más directas, otras más reflexivas, que observan más la realidad, que son más cautelosas, etc., etc., etc. Y con eso van construyendo la realidad y los libros que vamos a leer, tienen distintos sentidos, puede que algunos sean fomes, estamos de acuerdo pero todo libro tiene algo bueno que sacar, no hay libro que por lo malo que sea, no tenga algo que sacar de él”.

Alumna: “Pero existe la probabilidad, por ejemplo a mí, me da lo mismo hacer un ensayo, porque no me cuestan las palabras, pero si un ensayo larguísimo, aparte de que estamos agotadas y en verdad ya no damos más, encuentro que para hacer un ensayo, necesitamos un libro que te dé como una base, un tema de que se pueda profundizar, con un libro uno engancha al tiro, uno sabe de lo que se trata, esta cuestión lo encuentro como demasiado vago el tema, es un tema primero demasiado ridículo, aunque haya pasado, lo encuentro absurdo”.

Profesor: “¡Ya basta! ¿Qué pasaría si tú como persona pudieras moverte en el tiempo y en el espacio?”

Alumna: “Es que igual estamos recién aprendiendo a hacer ensayos e igual me daría como nervio”.

Profesor: “Terminemos la primera parte. Se identifica gran público adulto femenino, por consiguiente, sólo por ser comercial significa que es una obra que se vende.

Párrafo 7 u 8, voy a leer: este concepto no son intenciones, están realizados en la historia, en el acceso limitado y tardío de las mujeres a la educación. Durante siglos se consideró que era imprescindible conocer los modelos clásicos si se pretendía escribir lo que a su vez se hacía necesario saber, sin embargo, los conocimientos que recibían... ¿qué es lo importante aquí? Los accesos y el ingreso tardío a ésta hacen que la literatura que ellas producen tenga ciertas deficiencias”.

Profesor: “¿Cuál es el autor de este libro que acabo de nombrar, Francisca?”

Alumna: “No sé”.

Profesor: “¿Cuál es el autor de este libro? y ¿cómo se llama el libro, Amanda?”

Alumna: “Rousseau”

Profesor: “Se llama *Delirio o educación*, así se llama el libro y dentro del libro están los capítulos 1, 2, 3, 4, 5. Piensen ustedes que fue escrito en el siglo XVIII. Ya sigamos...”

Profesor: “En este párrafo 8, que empieza con *recordemos* y termina donde acaba de leer Florencia, hay algunas significaciones que nacen o parten desde el texto de Rousseau, donde en ese libro ya se plantean algunas ideas similares de lo que está tratando de entender Carla... respecto a la literatura femenina y lo que dice claramente es que la mujer había sido contenida a labores domesticas, por lo tanto no necesitaba educación y su proceso de educación fue bastante tardío, de hecho Chile fue uno de los países que primero se incorporaron mujeres al proceso de educación profesional, anteriores a España y a los países latinoamericanos, porque en estos países, recién comenzaba el siglo XX, o sea el siglo pasado, la mujer se incorporó al proceso de educación académica, anterior a eso no había sido así.

Esos aspectos son importantes al hablar de literatura femenina, ya que, las razones que se establecen en relación a la escritora mujer v/s el escritor hombre, está en que por ser mujer ya es una literatura negativa o mala. Respecto de ello, lo hemos analizado en los ensayos, pero las ideas que han aparecido son muchas, o sea, ¿Cuál es la idea central que quiere decir, que es lo que quiere decir el autor?”

Profesor: “En el fondo lo que estaría diciendo el autor es que la literatura femenina o escrita por mujeres es ¿más o menos inteligente, que es más o menos profunda, atractiva?”

Alumna: “Yo encuentro que dice, que a pesar de haber entrado después a la educación igual tenemos literatura”.

Profesor: “Inclusive con el atraso igual es literatura y esa literatura no podría ser considerada buena o mala por esa razón. En una parte explica que la literatura es de menor calidad por el ingreso tardío a la educación”.

Alumna: “Pero quizás es porque no se ha dado la oportunidad de mostrar”.

Profesor: “Fíjense que un ensayo es una manifestación sobre los temas y este tema va teniendo distintas aristas de entrada o distintos elementos que van incorporándose para entender ciertas ideas, que son claves, porque la autora no va diciendo como que “ésta es la mejor literatura”, sino que va dando a conocer un poco como se mira la literatura femenina en un mundo de esta naturaleza o de estas características”.

Alumna: “Yo creo que literatura se basa sobre la mujer y sus condiciones...”

Profesor: “Lo que dice María Jesús, responde al titular de esta noticia, que dice, “a propósito de un calificativo, por lo tanto todo lo que rodea un calificativo femenino tiene fundamentación de lo que se está planteando. Continuamos, párrafo 9”.

Alumna: “Esta imposibilidad de acceder a la lectura hizo que las mujeres estuvieran desarrollando géneros que en su época fueran considerados menores”.

Profesor: “Si les preguntara, ¿qué ven en este párrafo?, ¿Cuál sería la respuesta?”

Alumna: “No entiendo la pregunta”.

Profesor: “La pregunta es, ¿Qué ven en este párrafo?, ¿Plantea problemas, consecuencias, relatos?, ¿Qué hay en este párrafo? Para que haya consecuencias tiene que haber un párrafo. Aquí dice más claramente”.

Alumna: “No estoy segura, pero pueden ser consecuencias”.

Alumna: “Géneros menores, las cartas, los relatos infantiles”.

Profesor: “¿Por qué creen ustedes que las mujeres al no tener acceso a la educación, comenzaron a escribir obras de carácter epistolar o didácticas?”.

## **CLASE 2**

### **OBSERVACION DEL INVESTIGADOR 18-11-08**

[El hilo conductor de la clase se corta regularmente, no todas están atentas, no copian ni toman apuntes. La idea eje de la clase no es tan clara]

[La mayor parte del tiempo es el profesor quien habla, explica y da la palabra]

[Cada cierto tiempo el profesor vuelve a explicar sobre el ensayo ¿qué es un ensayo, qué busca, qué quiere comentar el autor, etc.?)

[El tipo de lenguaje del profesor me parece elevado, me pregunto si lo entenderán todas las alumnas]

[Situación de clase donde se plantean ideas bastante elevadas]

### **CLASE 3**

#### **TRANSCRIPCIÓN 21-11-08**

**Tema de la clase:** La poesía: utilidad, posibilidad de expresión de sentimientos y pensamientos, autores emblemáticos. El viaje en la literatura: viaje psicológico y viaje físico.

Profesor: “Realmente los 20 poemas de Neruda son para la edad de ustedes, son para entender la vida de una joven, respecto de la realidad que hay metáforas espectaculares. Neruda es poco aceptado por su...”

Alumna [declamando]: “Esta mañana llena de tempestad, en el corazón del verano, como pañuelos blancos...”

[Hay mucho ruido]

Alumna [declamando]: “Puedo escribir los versos más tristes esta noche...”

Profesor: “¿Quién más lo va a hacer?”

Un comentario después de haber escuchado a sus compañeras.

Creo que la poesía es dentro de la literatura la expresión más profunda del sentimiento humano y no sólo el sentimiento humano y no sólo del amor. Neruda hace un recorrido de su existencia y esto lo escribió cuando tendría veinte y tantos años y ganó en esos *Juegos de primavera* que existía en esos años y recién había llegado de Temuco a Santiago y vivía en una calle que se llamaba Maruri, cerca de Patronato, por lo tanto venía con todo un vivir la existencia sureña, que es bastante distinta a la de Santiago, los colores, las personas, las atmósferas y genera estos poemas que son profundos, hay algunos más que otros, pero por ejemplo recuerdo “puedo escribir los textos más tristes esta noche...”, que es uno de los más conocidos de él.

Neruda terminó su vida en Isla Negra. Neruda tiene una poesía amorosa o relacionada con el amor y tiene una muy política, supongo que han escuchado “Sube a nacer conmigo hermano”. Las canciones que hace Inti Illimani para los poemas de Neruda, que son las alturas de Machu Picchu, quizás sean la expresión del ser latinoamericano, por el reconocimiento del ser latinoamericano.

Hay otro tipo de poesía, que fue un período de Neruda muy raro, que canta canciones a Stalingrado, a la revolución rusa y esos son poemas un poco raros. Ahora, se comenta que el Premio Nobel recibido por Neruda y una de las razones por las cuales fue dado, tenía que ver con condiciones políticas. Pero la poesía de Neruda abarcó más de lo que uno se imagina, realmente si se dedican a leer poesía, si se dan el tiempo, se darán cuenta que hay varios poetas latinoamericanos que son realmente espectaculares..., o sea hay varios latinoamericanos que son buenos, y no sólo lo mejor en el sentido de la expresión.

Vamos a dejar la clase del martes para uno de los poemas, para declamarlos, recitarlos o decirlos, junto con las canciones de amor y el viaje que vamos a mirar el día martes”.

Profesor: “Valentina, comienza leyendo. Vamos a terminar de trabajar el tema, luego yo voy a hacer un dibujo, con el cual yo les voy a mostrar el diario mítico del héroe, que algo habíamos conversado cuando leímos el Quijote”.

Profesor: “Aquellas que no saben lo que es bagaje; es como el cúmulo de conocimientos que se ha adquirido y que está con nosotros.

Les quiero hacer un comentario, mi señora trabaja en el Ministerio de Educación, en textos escolares, ella es profesora de Inglés y el otro día me dice “todas las que trabajan conmigo tiene Magister, Postgrado, en cambio yo tengo Postítulo, pero lo único que a mí me hace rica es la cultura” y la cultura se adquiere a través de los libros, a través de la lectura, de los diarios. La cultura es lo que le permite al ser humano mostrarse desde expresiones más profundas del ser humano, uno tiene que estar observando lo que otros dicen, ya sea a través de la conversación, de los dichos, de la música, está expresando un ser humano desde su calidad.

Si volvemos al tema del viaje, Cuántas de ustedes han viajado, han salido al extranjero., cuando su papá les dijo vamos a ir New York o a Miami, ¿Qué sintieron?, Cata ¿te recuerdas?”.

Alumna: “Tenía demasiadas ganas de ir”.

Profesor: “Yo me acuerdo de dos cosas bien puntuales, cuando conocí Chiloé, mi imagen era la siguiente, era llegar al canal de Chacao, tenía 16 años, y lo segundo fue cuando salimos con Camilo, mi hijo menor, y cuando vio la bandera argentina dijo ¡OH, primera vez que salgo de mi país! Y sintió que estaba entrando a un viaje desconocido”.

Profesor: “¿Qué objetivos te planteas cuando viajas?, porque tu papá te dice ¡vamos a ir a conocer tal parte!, pero tú en lo personal “

Alumna [cuenta su experiencia]

Profesor: “Paula, ¿Qué esperas de los viajes?”

Alumna [cuenta su experiencia]

Profesor: “Ustedes recuerden que vieron cuando fueron a otro lado”.

Alumna: “Es ridículo, yo me fijo en los enchufes”.

Profesor: “No es menor fijarse en esos detalles.

El primer viaje que hacemos es de carácter físico y el segundo de carácter psicológico, ya sea hacia nuestra memoria o hacia nuestro inconsciente. Todas ustedes de alguna manera están proyectándose en términos del proceso del viaje que están desarrollando y ese viaje incluye circunstancias, momentos, características, deseos, etc., pero es un viaje que tiene que ver con el subconsciente o con el deseo consciente que se produzca en algún momento. Otra circunstancia que es un ejercicio muy simple.

*La Odisea* es por ejemplo un viaje en el sentido que se recorre el proceso de aprendizaje de ese viaje. Los viajes (por ejemplo el que va a desarrollar Bernardita) es un viaje de un país a otro, pero también intelectual profundo y espiritual, porque como persona va a instalarse en un lugar con gente distinta, con costumbres distintas, olores distintos.

Acerca del viaje a la comprensión literaria. María Jesús ¿puedes leer?”

Alumna [alumna lee]

Profesor: “Paremos ahí. Hay una presente en el tema del viaje en la literatura, ahí hay unos ejemplos...”

Hay literaturas donde los viajes son de carácter espiritual de carácter profundo, de lo que uno es como individuo, que es literatura un poco más densa como, Siddartha, que es la búsqueda de la verdad. Hay una novela que me llamó la atención cuando la leí por primera vez que se llama *Al filo de la navaja*, porque me imaginaba que le puede suceder algo positivo o negativo, pero es bastante simple, él después de un largo tiempo, decide encontrarse y buscar el conocimiento profundo y se va al Tíbet y les dice a los Dalai, ¿Cuál sería la manera adecuada de encontrarse? Y los Dalai le pasan un montón de libros y él supuso que después de leerlos todos iba a tener todo resuelto y entrando a la montaña se da cuenta que su realidad más profunda por esencia no tenía que ver con leer los libros, tenía que ver con la sobrevivencia, ¿cómo sobrevivir al frío? Y ahí fue el *clic*, empezó a quemar los libros y con eso se abrigó, después que bajo dijo “ahora sé exactamente lo que requiero para mi vida”.

Entonces la pregunta de fondo que yo me hacía cuando lo leí por primera vez era, ¿Dónde está el conocimiento, es algo de otros?, en ese caso el conocimiento era profundamente de él. Piensen en Aristóteles, en Platón, ellos fueron capaces de dar cuenta de la realidad del ser humano y hasta hoy las formas de entender al hombre están instaladas en sus propias reflexiones. O sea la genialidad de algunas personas de descubrir un mundo y proyectarse desde su propia realidad desde un mundo mucho más alto es infinitamente interesante, por eso cuando escuchas frases, ves cosas y te llama la atención algo, uno se queda conectado con esas ideas, porque son muy buenas y prestan un sentido que el conocimiento no es perfecto y a veces no, como también sucede que hay personas que escuchan la frase que necesitaban para resolver una cosa o la idea y eso es parte de un proceso, porque somos seres que nos comunicamos con seres dialogantes, con seres que hablamos, somos seres que constituimos las conversaciones.

No sé si se acuerdan de la primera clase del año pasado y les dije que empezábamos a construir una nueva realidad entre ustedes y yo, porque anterior a eso no nos conocíamos.

Entonces en este proceso de viaje nos conectamos con este mundo que vamos conociendo a medida que va avanzando y nuestro viaje tiene un término, no es infinito, aunque algunos lo quisieran y nuestra proyección de la vida se instala en saber que tenemos un espacio de tiempo en esta realidad aunque para ustedes el tema de la muerte es muy lejano, hay un poema que dice “cuando yo era chico, cuando voy creciendo el mar ya es lo que es”, lo que dice es que cuando uno va creciendo la realidad que te rodea no es tan inmensa como se supone, si no que es lo que es.

Ahora “tipos de viaje””.

Alumna: “Viajes por espacios terrestres, esta clasificación se refiere al traslado físico, los viajes pueden estar motivados por razones más profundas que la necesidad de llegar a un lugar de modo que este viaje generalmente aparece mezclado con la búsqueda”.

Profesor: “Este sería un viaje terrestre, si lo podemos llamar así, *viaje por los espacios extraterrestres*”.

Alumna [alumna lee]

Profesor: “Aquí es interesante que algunas de las proyecciones de la literatura de ciencia ficción original, por ejemplo de Julio Verne, terminaran en sucesos absolutamente reconocidos.

En estos viajes por espacios extraterrestres la capacidad del ser humano de proyectarse en un mundo distinto al nuestro, sólo se da desde la literatura de ciencia ficción o de la literatura de anticipación. El hecho puntual es que aquí aparecen ciertas características que son distintas en viaje por espacios terrestres”.

Alumna [alumna lee]

Profesor: “Este es un viaje como a la profundidad de la conciencia humana, hay una obra que se llama *La divina comedia* que muestra un viaje que hace un poeta hacia el infierno, y se supone que el infierno está lleno de los que en la vida no fueron tan buenos, es como bien entretenido ese libro, en el sentido que el reconocimiento de este viaje es muy profundo, es como viajar a la realidad más profunda del ser humano.

¿No sé si acuerdan cuando el otro día les comentaba respecto a la brecha que hay entre nuestras intenciones y cómo justificamos las cosas?, ese es un recorrido hacia el interior, o sea a darnos cuenta de aquellas cosas que hacemos y por qué las hacemos y darnos cuenta de qué somos y por qué somos desde nuestra perspectiva y como expresamos nuestro sentir en este proceso, es un tema no menor de reflexión muy profunda. María Ignacia siga *viaje*”.

Profesor: “Este es un viaje muy profundo que tiene que ver con nuestros propios conflictos cotidianos. Cuando a ustedes les sucede algo, es una manera de mostrar los conflictos, las lógicas de los conflictos, por eso cuando ustedes se sientan apenadas, es como un retiro

espiritual personal, porque reflexionan cosas ya vividas, porque la pena no es por el futuro, pero en general la pena se da por cosas vividas. *Viajes oníricos*, Cata, por favor”.

Alumna [alumna lee]

Profesor: “Esto del viaje onírico me gustaría que lo refirieran a lo siguiente, cuando nosotros soñamos, es parte nuestra, lo que quiero decir es que el soñar no se me va, el soñar es un elemento propio del inconsciente nuestro que expresa ciertas verdades o ciertas circunstancias o ciertas situaciones coyunturales.

Yo no sé si les pasa que sueñan algo y varios días piensan ¿Cuál fue el sentido de ese sueño? Y eso es un poco ir buscando respuestas y el sueño es parte de nosotros. Hay gente que sueña y olvida rápidamente el sueño o hay gente que dice no soñar.

Niñas, la Paula dijo una frase súper interesante, que “la mente no se para”, porque la mente aunque estemos dormidos, está en funcionamiento, la pregunta es ¿Por qué la capacidad del hombre, del ser cognitivo, mental nos muestra que la vida mental continua existiendo? El viaje instala realidades diversas o sea no es una lógica que se cruzan muchos tipos de mundos en nuestros sueños que no tienen que ver con los deseos si no con las cosas muy profundas que no somos capaces de explicar o de darnos cuenta. La Magda dice “depende con el sicólogo que se mire”, pero la psicología ha investigado al subconsciente humano desde Jung, pero la pregunta es si ¿sirven de algo nuestros sueños?, ¿los sueños van construyendo la realidad o resolviendo la vida?, a lo mejor en algunas circunstancias ustedes se han dado cuenta en el sueño hay preocupaciones o en el sueño se han dado cuenta de aquellos deseos más profundos que tenían”.

Alumna: “De repente como que uno cree que...”

[Tocan un timbre]

### **CLASE 3**

#### **OBSERVACION DEL INVESTIGADOR 21-11-08**

[Al ingresar a la clase el profesor junto al curso están escuchando a una alumna declamar una poesía de Neruda].

[Las alumnas se muestran atentas, al parecer varias de ellas deberán declamar, se perciben entusiasmadas y expectantes, el hecho de declamar las tiene intranquilas, muchas de las declamaciones no son fluidas, a veces leen, hay mucho nerviosismo].

[El clima de clase que se genera permite que varias de las alumnas expliquen las expectativas que generan en ellas los viajes, también lo que le sucede en ellos].

[La clase continúa con la lectura de la guía, donde se habla de los tipos de viajes. El profesor, cada cierto rato, hace un alto en la lectura y explica lo leído]

[El profesor toma en cuenta recurrentemente las experiencias de las alumnas].

## I2: Etiquetas y categorías para las clases observadas

# Profesor 1

### SIMBOLOGIA:

#### Control del proceso de Enseñanza – Aprendizaje

El profesor: etiqueta celeste.

La o las alumnas etiqueta verde.

Ambos: etiqueta amarilla.

#### Categorías ordenadoras:

Motivación: .....

Conocimientos previos: .....

Organización de la enseñanza: .....

Estrategias didácticas: .....

**Clase/Fecha: 1 (14-11-08)**

**Curso: III° medio C**

Evidencia	Etiquetado 1	Etiquetado 2 y 3
Com1, Prof1, Clase 1, 14-11-08): “Por favor guarden sus vestidos y cosas que no corresponden”	El profesor pide disponerse materialmente para la clase.	El profesor pide disponerse materialmente para la clase.
Com2, Prof1, Clase 1, 14-11-08): “La prueba la vamos a hacer a la otra hora, es corta”	El profesor hace referencia a una prueba escrita que las alumnas rendirán en la siguiente hora de clases, lo hace para bajar el nivel de tensión que implica este tipo de evaluaciones.	El profesor hace referencia a una prueba escrita que las alumnas rendirán en la siguiente hora de clases, lo hace para bajar el nivel de tensión que implica este tipo de evaluaciones.
Com3, Prof1, Clase 1, 14-11-08): “Alumnas: ¿Es de alternativas o desarrollo?  Profesor: De ambas pero breve. Comienza a poner un video donde observarán Hamlet  Alumna: Profesor, ¿El tópico <i>ubi sunt</i> qué era?  Profesor: (No responde)”.	Las alumnas hacen preguntas sobre la prueba al profesor, éste contesta brevemente a ello, pero busca que dejen de hacerles preguntas sobre lo mismo.	Las alumnas hacen preguntas sobre la prueba al profesor, éste contesta brevemente a ello, pero busca que dejen de hacerles preguntas sobre lo mismo.
Com4, Prof1, Clase 1, 14-11-08): “La versión de Hamlet que verán es la que más se parece a la versión original de Shakespeare, es del director Michael Oliver. Esta será una forma de cerrar lo que hemos visto respecto del período barroco. Hamlet tiene la posibilidad de instalar al ser humano en su forma de duda, en su incapacidad de tomar decisiones por las circunstancias. Al	El profesor utiliza la película Hamlet para cerrar los temas relativos a la literatura barroca.	El profesor utiliza la película Hamlet para cerrar los temas relativos a la literatura barroca.

igual que en el periodo barroco el hombre se construye cada día a partir del momento que vive”.		
Com5, Prof1, Clase 1, 14-11-08): “Por favor dejen fuera comentarios <i>infantiloides</i> , observen todos los elementos, escuchen los diálogos, pongan atención y ubiquen los tres conflictos”.	El profesor pide a las alumnas observar y poner atención a los conflictos tratados en la película, les pide dejar a un lado los comentarios “fuera de lugar”.	El profesor pide a las alumnas observar y poner atención a los conflictos tratados en la película, les pide dejar a un lado los comentarios “fuera de lugar”.
Com6, Prof1, Clase 1, 14-11-08: “Por favor pongan <i>pausa</i> ... fíjense en la actitud de Hamlet, el conflicto real de la obra no ha aparecido, pero Hamlet está mostrando una actitud dubitativa de la vida, desde la contemplación que lo lleva a estar en el péndulo mismo, en el ser o no ser. Ese percibir profundo no está tan desarrollado con esa lógica en el libro, por eso les había dicho que son distintas lógicas. <b>¿Qué gracia tiene que esté en blanco y negro la película?</b> ”	El profesor pide poner <i>pausa</i> a la película y comenta los temas que a él le parece que se van tratando desde ya en ella; al finalizar la intervención las desafía a contestar una pregunta.	El profesor pide poner <i>pausa</i> a la película y comenta los temas que a él le parece que se van tratando desde ya en ella; al finalizar la intervención las desafía a contestar una pregunta.

### Profesor 1

Clase/Fecha: 2 (18-11-08)

Curso: 1º medio B

Evidencia	Etiqueta 1	Etiqueta 2, a partir de ordenadores coincidentes con J. I. Pozo
<i>Obs. Inves.</i> Com1, Prof1, Clase 2, 18-11-08:  [El profesor está explicando el sentido de escribir un ensayo, les indica que escribir un ensayo tiene muchas complejidades]	El profesor explica el sentido de escribir un ensayo y lo complejo de ello.	El profesor explica el sentido de escribir un ensayo y lo complejo de ello.
<i>Obs. Inves.</i> Com2, Prof1, Clase 2, 18-11-08:  [El profesor explica que tendrán la oportunidad de recorrer el	El profesor explica a las alumnas que luego de escribir el ensayo tendrán la oportunidad de re corregirlo y que ello les	El profesor explica a las alumnas que luego de escribir el ensayo tendrán la oportunidad de re

<p>ensayo, les dice que esto les permitirá reflexionar sobre lo que hicieron y corregirlo]</p>	<p>permitirá reflexionar sobre lo realizado.</p>	<p>corregirlo y que ello les permitirá reflexionar sobre lo realizado.</p>
<p>Com3, Prof1, Clase 2, 18-11-08):  “Hay que ser capaces de conversar con un libro; eso es mucho más relevante que una nota”</p>	<p>El profesor explica lo que es realmente importante al leer una obra literaria, el sentido de hacerlo.</p>	<p>El profesor explica lo que es realmente importante al leer una obra literaria, el sentido de hacerlo.</p>
<p>Com4, Prof1, Clase 2, 18-11-08):  “Hay que ser capaces de conversar con un libro, eso es mucho más relevante que una nota; desarrollar un trabajo específico como es desarrollar un ensayo, que si no tienen una dinámica del primer ensayo, les resulta un poco engorroso. La respuesta que yo les di a ellos, aunque ni siquiera fue respuesta, les dije hagan esto, lean el comentario del libro o el análisis, porque les van a dar ciertas pistas, ciertas respuestas. Ahora, son contradictorias en si mismas no importa porque no me interesa que me digan que cuando leyeron, éstas estaban a favor de esto, el tema es lo que yo te voy a preguntar y tú te vas a apoyar en esta cosa, independiente que consideres que son válidas o no validas, vas a tener como en tu concepto del libro esa información”.</p>	<p>El profesor explica qué significa conversar con un libro; a propósito del libro que las alumnas están leyendo en el Plan Lector.</p>	<p>El profesor explica qué significa conversar con un libro; a propósito del libro que las alumnas están leyendo en el Plan Lector.</p>
<p>Com5, Prof1, Clase 2, 18-11-08):  “Alumna: Que si uno piensa algo lo hace y no hace lo contrario.  Profesor: O sea ¿uno hace, termina, piensa, hace?  Alumna: El personaje en si, piensa y hace cosas, pero en el ambiente</p>	<p>El profesor y las alumnas dialogan en torno a las contradicciones del ser humano, esto a propósito de la idea de “ser capaces de leer con cierta complejidad” que les plantea el profesor.</p>	<p>El profesor y las alumnas dialogan en torno a las contradicciones del ser humano, esto a propósito de la idea de “ser capaces de leer con cierta complejidad” que les plantea el profesor.</p>

<p>en que vive empieza a hacer lo que a él le molesta y que después de un rato dice “OH, yo nunca haría esto”, es como tonto.</p> <p>Profesor: Entonces, a parte de la ambigüedad o contradicción, la pregunta que te hago es ¿por qué ese personaje piensa, dice y hace cosas distintas? Lo van a entender más adelante, al final del libro.</p> <p>Profesor: El punto central es que frente a ello, ustedes tienen que ser capaces de leer, con cierto nivel de complejidad, que implique además, asumir, no en la propia actividad como lectores, por lo difícil que puede resultar esto”.</p>		
<p>Com6, Prof1, Clase 2, 18-11-08):</p> <p>“Ahora, respecto del ensayo y aquí quiero aclarar, porque vamos a volver a la literatura femenina, ustedes ya tienen varios aspectos ganados. Escribieron un ensayo sin saber nada, así comenzamos, leímos un ensayo donde se dieron cuenta que era lo que se debía escribir en un ensayo, hemos trabajado en literatura femenina con bastante profundidad respecto de cosas bien puntuales y el siguiente desafío es con un libro que están leyendo”.</p>	<p>El profesor comenta a las alumnas el proceso que han vivido para acercarse a escribir ensayos: la lectura de ellos, la profundización en el tema, etc.</p>	<p>El profesor comenta a las alumnas el proceso que han vivido para acercarse a escribir ensayos: la lectura de ellos, la profundización en el tema, etc.</p>
<p>Com7, Prof1, Clase 2, 18-11-08):</p> <p>“Alumna: El problema es que lo que hemos leído, es bien difícil.</p> <p>Profesor: Respecto a ello, yo ya dije una solución, mas allá no te podría decir, ¿qué hacer?, si te apoyas en otra cosa, lee un artículo, lee un comentario”.</p>	<p>Una alumna plantea al profesor lo difícil que han sido los ensayos leídos, el profesor le explica que él ya no puede hacer más, que ahora ella es quien debe ayudarse mediante otros medios.</p>	<p>Una alumna plantea al profesor lo difícil que han sido los ensayos leídos, el profesor le explica que él ya no puede hacer más, que ahora ella es quien debe ayudarse mediante otros medios.</p>

<p>Com8, Prof1, Clase 2, 18-11-08):</p> <p>“Entonces lo que hicimos en ese trabajo, es que se dieran cuenta cómo equilibrar el fondo y la forma del texto que ustedes trataron”.</p>	<p>El profesor explica a las alumnas lo importante de fijarse tanto en la forma y el fondo de la escritura de un ensayo.</p>	<p>El profesor explica a las alumnas lo importante de fijarse tanto en la forma y el fondo de la escritura de un ensayo.</p>
<p>Com9, Prof1, Clase 2, 18-11-08):</p> <p>“¡Coté te puedes callar, después te voy a poner mala nota a ti y a ti!”.</p>	<p>El profesor llama la atención a una alumna que está conversando, le indica que la evaluará con una mala nota a ella y a una compañera.</p>	<p>El profesor llama la atención a una alumna que está conversando, le indica que la evaluará con una mala nota a ella y a una compañera.</p>
<p>Com10, Prof1, Clase 2, 18-11-08):</p> <p>“Profesor: Pero pensando en <i>Un mundo feliz</i>, ¿qué esperas de eso?</p> <p>Alumna: <i>Un mundo feliz</i>, cuando leí el libro era todo lo contrario.</p> <p>Profesor: Por lo tanto ¿qué hay ahí?</p> <p>Alumna: Contradicción.</p> <p>Profesor: Hay una contradicción desde el principio de la idea y podría trabajarse la idea, ¿cierto? Porque hay un autor que nos coloca en el imaginario.</p> <p>Alumna: Porque es lo que se espera. Porque de los personajes que viven ahí, creen que están en un mundo perfecto.</p> <p>Profesor: ¿Te fijas que lo entendiste?, hay miles de comprensiones y entendimientos respecto al libro que no te das cuenta cuando conversas, pero cuando hay preguntas específicas que tú misma puedes ir haciendo, te das cuenta que sí entendiste”.</p>	<p>Se produce un diálogo entre el profesor y dos alumnas sobre lo que han entendido de la obra leída. El profesor enfatiza el proceso que ha vivido con la misma obra.</p>	<p>Se produce un diálogo entre el profesor y dos alumnas sobre lo que han entendido de la obra leída. El profesor enfatiza el proceso que ha vivido con la misma obra.</p>

<p>Com11, Prof1, Clase 2, 18-11-08):</p> <p>“Este libro te refleja la realidad humana y la realidad humana es muy distinta y el hombre tiene muchas formas de entender la realidad, por lo tanto si tú observas desde un libro, vas a tener una mirada, si observas desde otro, vas a tener otra. Si leíste, por ejemplo <i>Siddartha</i>, te están contando que hay un hombre que va detrás de esta búsqueda, que permite desarrollar un proceso de aprendizaje, hay formas de explicar eso en los libros, hay distintas maneras de observarlo. Les voy a contar una historia, de un libro que se llama <i>Al filo de la navaja</i>, de un escritor norteamericano”.</p>	<p>El profesor explica cómo el hombre tiene muchas formas distintas de ver la realidad y cómo lo ha plasmado en las obras escritas, lo ejemplifica con dos obras literarias.</p>	<p>El profesor explica cómo el hombre tiene muchas formas distintas de ver la realidad y cómo lo ha plasmado en las obras escritas, lo ejemplifica con dos obras literarias.</p>
<p>Com12, Prof1, Clase 2, 18-11-08:</p> <p>“Lo más importante que si ustedes son capaces de comprender un libro, van a ganar mucho más que sacándose siete, seis o cuatro; lo digo con toda claridad, el tema es que ustedes traten de profundizar en sus propias vidas, en sus vidas personales, es ir construyendo día a día y que van construyendo con conversaciones, con lecturas, con opiniones, con miradas, con reflexiones, etc., lo van construyendo entre ustedes, porque son todas distintas, hay algunas mucho más profundas para pensar, hay otras más directas, otras más reflexivas, que observan más la realidad, que son más cautelosas, etc., etc., etc. Y con eso van construyendo la realidad y los libros que vamos a leer, tienen distintos sentidos, puede que algunos sean fomes, estamos de</p>	<p>El profesor explica lo que él considera más importante de leer un libro y el cómo este ayuda a construir la propia vida; enfatiza que la nota lo es lo importante, sino la forma de construir la realidad que hace cada una.</p>	<p>El profesor explica lo que él considera más importante de leer un libro y el cómo este ayuda a construir la propia vida; enfatiza que la nota no es lo importante, sino la forma de construir la realidad que hace cada una.</p>

<p>acuerdo pero todo libro tiene algo bueno que sacar, no hay libro que por lo malo que sea, no tenga algo que sacar de él”</p>		
<p>Com13, Prof1, Clase 2, 18-11-08):</p> <p>“Chile fue uno de los países que primero se incorporaron mujeres al proceso de educación profesional, anteriores a España y a los países latinoamericanos, porque en estos países, recién comenzaba el siglo XX, o sea el siglo pasado, la mujer se incorporó al proceso de educación académica, anterior a eso no había sido así”.</p>	<p>El profesor continúa modelando la lectura de ensayos con las alumnas, alude a la situación de Chile respecto de la educación de la mujer; esto como dato para entender lo que leen sobre literatura femenina.</p>	<p>El profesor continúa modelando la lectura de ensayos con las alumnas, alude a la situación de Chile respecto de la educación de la mujer; esto como dato para entender lo que leen sobre literatura femenina.</p>
<p>Com14, Prof1, Clase 2, 18-11-08):</p> <p>“Profesor: Si les preguntara, <b>¿qué ven en este párrafo?, ¿Cuál sería la respuesta?</b></p> <p>Alumna: No entiendo la pregunta.</p> <p>Profesor: La pregunta es, <b>¿Qué ven en este párrafo?, ¿Plantea problemas, consecuencias, relatos?, ¿Qué hay en este párrafo?”</b></p>	<p>El profesor ajusta la forma de hacer preguntas para que las alumnas entiendan.</p>	<p>El profesor ajusta la forma de hacer preguntas para que las alumnas entiendan.</p>
<p>Com15, Prof1, Clase 2, 18-11-08):</p> <p>“Alumna: Géneros menores, las cartas, los relatos infantiles.</p> <p>Profesor: <b>¿Por qué creen ustedes que las mujeres al no tener acceso a la educación, comenzaron a escribir obras de carácter epistolar o didácticas?”</b></p>	<p>El profesor hace una pregunta que deriva de la opinión de una alumna.</p>	<p>El profesor hace una pregunta que deriva de la opinión de una alumna.</p>

**Profesor 1****Clase/Fecha: 3 (21-11-08)****Curso: III° medio C**

<b>Evidencia</b>	<b>Etiqueta 1</b>	<b>Etiqueta 2, a partir de ordenadores coincidentes con J. I. Pozo</b>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com1, Prof1, Clase 3, 21-11-08:</p> <p>[El profesor toma en cuenta recurrentemente las experiencias de las alumnas]</p>	<p>El profesor recurrentemente pide a las alumnas comentar sus experiencias frente al tema del viaje.</p>	<p>El profesor recurrentemente pide a las alumnas comentar sus experiencias frente al tema del viaje.</p>
<p>Com2, Prof1, Clase 3, 21-11-08:</p> <p>“Creo que la poesía es dentro de la literatura la expresión más profunda del sentimiento humano y no sólo el sentimiento humano y no sólo del amor. Neruda hace un recorrido de su existencia y esto lo escribió cuando tendría veinte y tantos años y ganó en esos <i>Juegos de primavera</i> que existía en esos años y recién había llegado de Temuco a Santiago y vivía en una calle que se llamaba Maruri, cerca de Patronato, por lo tanto venía con todo un vivir la existencia sureña, que es bastante distinta a la de Santiago, los colores, las personas, las atmósferas y genera estos poemas que son profundos, hay algunos más que otros, pero por ejemplo recuerdo “puedo escribir los textos más tristes esta noche...”, que es uno de los más conocidos de él. Neruda terminó su vida en Isla</p>	<p>El profesor explica la trascendencia de Neruda luego de la declamación de una alumna de una poesía del poeta.</p>	<p>El profesor explica la trascendencia de Neruda luego de la declamación de una alumna de una poesía del poeta.</p>

<p>Negra. Neruda tiene una poesía amorosa o relacionada con el amor y tiene una muy política, supongo que han escuchado “Sube a nacer conmigo hermano”.</p> <p>Las canciones que hace Inti Illimani para los poemas de Neruda, que son las alturas de Machu Picchu, quizás sean la expresión del ser latinoamericano, por el reconocimiento del ser latinoamericano.</p> <p>Hay otro tipo de poesía, que fue un período de Neruda muy raro, que canta canciones a Stalingrado, a la revolución rusa y esos son poemas un poco raros. Ahora, se comenta que el Premio Nobel recibido por Neruda y una de las razones por las cuales fue dado, tenía que ver con condiciones políticas. Pero la poesía de Neruda abarcó más de lo que uno se imagina, realmente si se dedican a leer poesía, si se dan el tiempo, se darán cuenta que hay varios poetas latinoamericanos que son realmente espectaculares..., o sea hay varios latinoamericanos que son buenos, y no sólo lo mejor en el sentido de la expresión”.</p>		
<p>Com3, Prof1, Clase 3, 21-11-08:</p> <p>“Vamos a terminar de trabajar el tema, luego yo voy a hacer un dibujo, con el cual yo les voy a mostrar el diario mítico del héroe, que algo habíamos</p>	<p>El profesor alude a lo que se hará durante la clase.</p>	<p><b>El profesor</b> alude a lo que se hará durante la clase.</p>

<p>conversado cuando leímos el Quijote”.</p>		
<p>Com4, Prof1, Clase 3, 21-11-08:</p> <p>“Aquellas que no saben lo que es <i>bagaje</i>; es como el cúmulo de conocimientos que se ha adquirido y que está con nosotros”.</p>	<p>El profesor precisa un concepto que considera que las alumnas podrían no conocer.</p>	<p>El profesor precisa un concepto que considera que las alumnas podrían no conocer.</p>
<p>Com5, Prof1, Clase 3, 21-11-08:</p> <p>“Les quiero hacer un comentario, mi señora trabaja en el Ministerio de Educación, en textos escolares, ella es profesora de Inglés y el otro día me dice “todas las que trabajan conmigo tiene Magíster, Postgrado, en cambio yo tengo Postítulo, pero lo único que a mí me hace rica es la cultura” y la cultura se adquiere a través de los libros, a través de la lectura, de los diarios. La cultura es lo que le permite al ser humano mostrarse desde expresiones más profundas del ser humano, uno tiene que estar observando lo que otros dicen, ya sea a través de la conversación, de los dichos, de la música, está expresando un ser humano desde su calidad”.</p>	<p>El profesor comenta una anécdota familiar para ilustrar que no siempre se gana cultura estudiando, sino que también esta se logra con la lectura.</p>	<p>El profesor comenta una anécdota familiar para ilustrar que no siempre se gana cultura estudiando, sino que también esta se logra con la lectura.</p>
<p>Com6, Prof1, Clase 3, 21-11-08:</p> <p>“Profesor: Si volvemos al tema del viaje, Cuántas de ustedes han viajado, han salido al extranjero, cuando su papá les dijo vamos a ir New</p>	<p>El profesor indaga en las expectativas de las alumnas cuando van a viajar <b>¿Qué objetivos te planteas cuando viajas?</b></p>	<p>El profesor indaga en las expectativas de las alumnas cuando van a viajar <b>¿Qué objetivos te planteas cuando viajas?</b></p>

<p>York o a Miami, ¿Qué sintieron?, Cata ¿te recuerdas?</p> <p>Alumna: Tenía demasiadas ganas de ir.</p> <p>Profesor: Yo me acuerdo de dos cosas bien puntuales, cuando conocí Chiloé, mi imagen era la siguiente, era llegar al canal de Chacao, tenía 16 años, y lo segundo fue cuando salimos con Camilo, mi hijo menor, y cuando vio la bandera argentina dijo ¡OH, primera vez que salgo de mi país! Y sintió que estaba entrando a un viaje desconocido”</p>		
<p>Com7, Prof1, Clase 3, 21-11-08:</p> <p>“Profesor: Paula, ¿Qué esperas de los viajes?</p> <p>Alumna: (cuenta su experiencia)</p> <p>Profesor: Ustedes recuerden que vieron cuando fueron a otro lado</p> <p>Alumna: Es ridículo, yo me fijo en los enchufes</p> <p>Profesor: No es menor fijarse en esos detalles. El primer viaje que hacemos es de carácter físico y el segundo de carácter psicológico, ya sea hacia nuestra memoria o hacia nuestro inconsciente. Todas ustedes de alguna manera</p>	<p>El profesor y las alumnas dialogan en torno al viaje, el profesor explica la idea de viaje físico y psicológico, comenta una anécdota de su familia y pregunta algunas alumnas sobre sus propios viajes.</p>	<p><u>El profesor y las alumnas dialogan en torno al viaje, el profesor explica la idea de viaje físico y psicológico, comenta una anécdota de su familia y pregunta a algunas alumnas sobre sus propios viajes.</u></p>

<p>están proyectándose en términos del proceso del viaje que están desarrollando y ese viaje incluye circunstancias, momentos, características, deseos, etc., pero es un viaje que tiene que ver con el subconsciente o con el deseo consciente que se produzca en algún momento. Otra circunstancia que es un ejercicio muy simple.</p> <p><i>La Odisea</i> es por ejemplo un viaje en el sentido que se recorre el proceso de aprendizaje de ese viaje. Los viajes (por ejemplo el que va a desarrollar Bernardita) es un viaje de un país a otro, pero también intelectual profundo y espiritual, porque como persona va a instalarse en un lugar con gente distinta, con costumbres distintas, olores distintos”</p>		
<p>Com8, Prof1, Clase 3, 21-11-08:</p> <p>“Profesor: Hay literaturas donde los viajes son de carácter espiritual de carácter profundo, de lo que uno es como individuo, que es literatura un poco más densa como, <i>Siddartha</i>, que es la búsqueda de la verdad. Hay una novela que me llamó la atención cuando la leí por primera vez que se llama <i>Al filo de la navaja</i>, porque me imaginaba que le puede suceder algo positivo o negativo, pero es bastante simple, él después de un largo tiempo, decide encontrarse y</p>	<p>El profesor ejemplifica el viaje interior mediante una anécdota propia que él tuvo cuando leyó el libro <i>Al filo de la navaja</i>.</p>	<p>El profesor ejemplifica el viaje interior mediante una anécdota propia que él tuvo cuando leyó el libro <i>Al filo de la navaja</i>.</p>

<p>         buscar el conocimiento profundo y se va al Tíbet y les dice a los Dalai, <b>¿Cuál sería la manera adecuada de encontrarse?</b> Y los Dalai le pasan un montón de libros y él supuso que después de leerlos todos iba a tener todo resuelto y entrando a la montaña se da cuenta que su realidad más profunda por esencia no tenía que ver con leer los libros, tenía que ver con la sobrevivencia, ¿cómo sobrevivir al frío? Y ahí fue el <i>clic</i>, empezó a quemar los libros y con eso se abrigó, después que bajo dijo “ahora sé exactamente lo que requiero para mi vida”.       </p> <p>         Entonces la pregunta de fondo que yo me hacía cuando lo leí por primera vez era, <b>¿Dónde está el conocimiento, es algo de otros?</b>, en ese caso el conocimiento era profundamente de él. Piensen en Aristóteles, en Platón, ellos fueron capaces de dar cuenta de la realidad del ser humano y hasta hoy las formas de entender al hombre están instaladas en sus propias reflexiones. O sea la genialidad de algunas personas de descubrir un mundo y proyectarse desde su propia realidad desde un mundo mucho más alto es infinitamente interesante, por eso cuando escuchas frases, ves cosas y te llama la atención algo, uno se queda conectado con esas ideas, porque son muy buenas y prestan un sentido que el       </p>		
---	--	--

<p>conocimiento no es perfecto y a veces no, como también sucede que hay personas que escuchan la frase que necesitaban para resolver una cosa o la idea y eso es parte de un proceso, porque somos seres que nos comunicamos con seres dialogantes, con seres que hablamos, somos seres que constituimos las conversaciones”</p>		
<p>Com9, Prof1, Clase 3, 21-11-08:  “No sé si se acuerdan de la primera clase del año pasado y les dije que empezábamos a construir una nueva realidad entre ustedes y yo, porque anterior a eso no nos conocíamos”</p>	<p>El profesor continúa ejemplificando el viaje psicológico ahora mediante lo que él y las alumnas comenzaron a vivir a comienzos del año pasado.</p>	<p>El profesor continúa ejemplificando el viaje psicológico ahora mediante lo que él y las alumnas comenzaron a vivir a comienzos del año pasado.</p>
<p>Com10, Prof1, Clase 3, 21-11-08):  “Ahora “tipos de viaje”.</p>	<p>El profesor continúa la clase tratando ahora los <i>tipos de viaje</i>. Pide a una alumna continuar leyendo una guía.</p>	<p>El profesor continúa la clase tratando ahora los <i>tipos de viaje</i>. Pide a una alumna continuar leyendo una guía.</p>
<p>Com11, Prof1, Clase 3, 21-11-08:  “Profesor: Este es un viaje como a la profundidad de la conciencia humana, hay una obra que se llama <i>La divina comedia</i> que muestra un viaje que hace un poeta hacia el infierno, y se supone que el infierno está lleno de los que en la vida no fueron tan buenos, es como bien entretenido ese libro, en el sentido que el reconocimiento de este viaje es muy profundo, es como viajar a la realidad más profunda del ser humano.</p>	<p>El profesor continúa explicando otro tipo de viaje, lo hace aludiendo a ideas ya expuestas anteriormente <b>¿No sé si acuerdan cuando el otro día les comentaba respecto a la brecha que hay entre nuestras intenciones y cómo justificamos las cosas?</b></p>	<p>El profesor continúa explicando otro tipo de viaje, lo hace aludiendo a ideas ya expuestas anteriormente <b>¿No sé si acuerdan cuando el otro día les comentaba respecto a la brecha que hay entre nuestras intenciones y cómo justificamos las cosas?</b></p>

<p><b>¿No sé si acuerdan cuando el otro día les comentaba respecto a la brecha que hay entre nuestras intenciones y cómo justificamos las cosas?,</b> ese es un recorrido hacia el interior, o sea a darnos cuenta de aquellas cosas que hacemos y por qué las hacemos y darnos cuenta de qué somos y por qué somos desde nuestra perspectiva y como expresamos nuestro sentir en este proceso, es un tema no menor de reflexión muy profunda”.</p>		
<p>Com12, Prof1, Clase 3, 21-11-08:</p> <p>“Profesor: Esto del viaje onírico me gustaría que lo refirieran a lo siguiente, cuando nosotros soñamos, es parte nuestra, lo que quiero decir es que el soñar no se me va, el soñar es un elemento propio del inconsciente nuestro que expresa ciertas verdades o ciertas circunstancias o ciertas situaciones coyunturales. Yo no sé si les pasa que sueñan algo y varios días piensan <b>¿Cuál fue el sentido de ese sueño?</b> Y eso es un poco ir buscando respuestas y el sueño es parte de nosotros. Hay gente que sueña y olvida rápidamente el sueño o hay gente que dice no soñar.</p> <p>Niñas, la Paula dijo una frase súper interesante, que “la mente no se para”, porque la mente aunque estemos</p>	<p>El profesor explica el tipo de viaje onírico, en medio de esta explicación lanza algunas preguntas a las alumnas, éstas son contestadas por él mismo la mayor parte de las veces. <b>(¿Cuál fue el sentido de ese sueño?, ¿Por qué la capacidad del hombre, del ser cognitivo, mental nos muestra que la vida mental continua existiendo? ¿Sirven de algo nuestros sueños?, ¿los sueños van construyendo la realidad o resolviendo la vida?)</b></p>	<p><b>El profesor</b> explica el tipo de viaje onírico, en medio de esta explicación lanza algunas preguntas a las alumnas, éstas son contestadas por él mismo la mayor parte de las veces. <b>(¿Cuál fue el sentido de ese sueño?, ¿Por qué la capacidad del hombre, del ser cognitivo, mental nos muestra que la vida mental continua existiendo? ¿Sirven de algo nuestros sueños?, ¿los sueños van construyendo la realidad o resolviendo la vida?)</b></p>

<p>dormidos, está en funcionamiento, la pregunta es <b>¿Por qué la capacidad del hombre, del ser cognitivo, mental nos muestra que la vida mental continua existiendo?</b> El viaje instala realidades diversas o sea no es una lógica que se cruzan muchos tipos de mundos en nuestros sueños que no tienen que ver con los deseos si no con las cosas muy profundas que no somos capaces de explicar o de darnos cuenta. La Magda dice “depende con el sicólogo que se mire”, pero la psicología ha investigado al subconsciente humano desde Jung, pero la pregunta es si <b>¿sirven de algo nuestros sueños?, ¿los sueños van construyendo la realidad o resolviendo la vida?</b>, a lo mejor en algunas circunstancias ustedes se han dado cuenta en el sueño hay preocupaciones o en el sueño se han dado cuenta de aquellos deseos más profundos que tenían”.</p>		
--	--	--

## I1: Transcripciones clases y observaciones del investigador<sup>3</sup>

# Profesor 2

### CLASE 1 OBSERVACION DEL INVESTIGADOR 11-11-08

*Tema de la clase:* Poderes del estado. Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial.

[La clase se inicia cuando la profesora recibe a las alumnas en la puerta, luego va a la pizarra y escribe “Poderes del Estado”. A modo de lluvia de preguntas, les dice, “¿Quién dirige los poderes del estado, quienes los eligen?” Las alumnas van respondiendo rápida y brevemente a la profesora, se genera un diálogo en torno al tipo de persona que puede ser presidente, la profesora explica que “la constitución dice que se debe ser chileno, mayor de 35 años y tener calidad de ciudadano”. Surgen varias alumnas desde las alumnas del tipo “si soy hija de mamá española y papá holandés, pero nací en Chile, ¿Qué soy?”, así sucesivamente las alumnas se muestran muy interesadas en el tema de la nacionalidad y qué es ser chileno en el sentido de poder optar a ser presidente].

[La clase se ve interrumpida porque la inspectora ingresa a pedir algo a la profesora].

[La profesora vuelve a retomar el tema, preguntando a las alumnas “¿Quiénes se presentan a presidente?” Una alumna responde “la mayoría de las veces quienes tienen experiencia en política”. La profesora le pregunta “¿y la experiencia sólo se da por cargos públicos?”, otra alumna le contesta que “no necesariamente”, la profesora les pregunta a todas nuevamente “¿qué cargo tuvo antes la Presidenta Bachelet?”, otra alumna responde, “fue ministra de salud y de defensa”, ante esto la profesora vuelve a preguntar, “¿de qué me sirve a mí haber trabajado antes en algún lugar público, si quiero ser presidenta?”, otra alumna contesta “por la experiencia, así se sabe mover en distintos ámbitos, la gente ya te conoce”. La profesora dibuja una especie de vitrina que explica que el haber trabajado en un cargo público y dice “efectivamente es una vitrina para mostrar lo que ya se ha hecho”].

---

<sup>3</sup> Las observaciones del investigador van en paréntesis de corchete.

[La profesora explica que” con este tema cerrarán el Poder Ejecutivo y pasarán al Poder Legislativo”, les pregunta “¿Quién sabe algo del Poder Legislativo?, ¿Qué imagen tienes tú, Antonia, si yo te digo Diputado, Senador?”. Se genera una lluvia de respuestas que la profesora va anotando en la pizarra, le responden palabras tales como, ”congreso”, “leyes”, “pelea”, “patentes azules”, “partido político”, “abogados”, “publicidad”, “problemas”, “leyes”, “gente que ayuda al Presidente”, “no creo en la política”, “rivalidad”, entre otros. Luego de escribir esto en la pizarra, la profesora hace referencia a algunas de las ideas escritas, por ejemplo “congreso, lugar donde se juntan los diputados y senadores”, explica que “este está en Valparaíso”. La profesora explica, (las alumnas toman nota) que “la sede del Poder Legislativo que es el congreso, está en Valparaíso”, ante esto, una alumna dice “¡qué raro!, ¿Por qué no está en Santiago?, que es la capital”, la profesora devuelve la pregunta a todo el curso, responden, ”porque tiene vista al mar”, “porque era mejor, para dar más cabida a las regiones”, a esta última respuesta la profesora dice “¡excelente!”].

[Para continuar, la profesora organiza en la pizarra la información que hasta ahora tienen: el congreso sede del poder legislativo está integrado por diputados y senadores, los cuales hacen leyes y pertenecen a partidos políticos].

[La profesora pone a las alumnas en la siguiente situación “la Irina pertenece al partido *Juntos Podemos Más* y está a favor del aborto y Flavia pertenece a la Alianza y está a favor de la vida”, les pregunta “¿Cuándo yo tengo que votar, en qué me voy a fijar?”, una alumna le responde “en los valores”, “perfecto”, dice la profesora. Una alumna pregunta “¿Cuál es la diferencia entre diputado y senador?”, la profesora dice que “luego lo tratarán, que antes terminaran otras ideas”, retoma las ideas que antes escribieron en la pizarra y pregunta “¿Por qué muchas de ustedes asociaron peleas y discusiones a diputados y senadores?”, una alumna responde “porque para ponerse de acuerdo hay que discutir”, la profesora pregunta “¿discutir es pelear?”, le contestan que “no”. surge desde otra alumna la pregunta “¿Por qué no está permitido en Chile el aborto terapéutico?”, la profesora le explica brevemente que ”igual es aborto” y “¿Qué supondría una ley de aborto?”, les dice que “recuerden que una ley manda, prohíbe y permite”, por lo tanto les vuelve a preguntar “¿son todas las leyes morales?”, les recuerda que “ser moral implica que el hombre llegue a ser virtuoso”, les pide que “respondan brevemente en su cuaderno la siguiente pregunta ¿todas las leyes buscan que el hombre sea mejor?”, pide que “respondan esta pregunta de tarea” y que la “traigan para compartirla el viernes”].

## **CLASE 2**

### **OBSERVACION DEL INVESTIGADOR 14-11-08**

**Tema de la clase:** Poder Legislativo, ¿son todas las leyes morales?, leyes, diputados y senadores, servicio público.

[La profesora ingresa a la sala y pide silencio y sentarse a las alumnas. Escribe en la pizarra “Poder Legislativo”, les pide tranquilizarse y disponerse, comenta que “la clase pasada estuvieron hablando de este organismo que está en Valparaíso”; también comenta que les

pidió reflexionar sobre la siguiente pregunta ¿son todas las leyes morales?, ante esto varias alumnas responden:]

Alumna: “No, porque no todos tenemos la misma moral”.

Alumna: “Depende, si hablo del aborto o de pasarse una luz roja”.

Alumna: “No, no todas apuntan a un hombre virtuoso!”

Profesora: “¿Qué buscan las leyes?”

Alumna: “La igualdad, que todos nos ordenemos”

Profesora: “La ley manda, prohíbe o permite, entonces esta promueve el bien común, pero no siempre está de acuerdo con la virtuosidad o los valores de cada cual. En el congreso están los diputados y senadores, ellos hacen las leyes aún cuando éstas no siempre nos van a representar. Traten de pensar lo siguiente ¿Qué personas podrían postular a los cargos de diputados o senadores?, ¿a qué cargo podrías postular tú?”

Alumna: “¿A diputado?”

Profesora: “¿Cuál es la diferencia entre un senador y un diputado?”

Alumna: “No es muy importante”

Alumna: “No sé”

Alumna: “El senador es más importante”

Profesora: “Van a copiar un cuadro con la diferencia entre ellos, para dilucidar dudas”

Alumna: “Si va a ser presidente, ¿Dónde queda su dinero?”

Profesora: “Queda ahí, statu quo, él debe declarar su patrimonio, veamos el caso de Piñera, él debe renunciar a ser presidente de sus empresas, esto para ganar en transparencia”

Alumna: “¿Le convendrá ser presidente?, va a ganar menos”

Profesora: “Hay un tema de servicio público, obvio que no le conviene. ¿Por qué una persona con tanto dinero quiere ser presidente?”

Alumna: “Por servicio público”

Alumna: “Yo no le creo”

Profesora: “Pero Jose, él no tiene necesidad”

[La profesora se pone en la situación de ser ella Sebastián Piñera y explica a la alumna que con el hecho de querer ser presidente se expone familiarmente y además va a traspasar sus empresas a otros y confiar en ellos]

Profesora: “Entonces, si lo piensas bien, son varios los contras y menos los pro”

Profesora: “Es importante el tema del servicio público, fíjense en M. Bachelet, seguramente ella estaría más feliz trabajando en un hospital en vez de que todos se preocupen que se le cayó un zapato”

Alumna: “Pero, ¿Por qué hay tantos problemas?, ¿por qué si hay servicio público, no hay ayuda?, yo creo que sólo quieren fama”

[La profesora acoge la pregunta y comenta que “a partir de ella le gustaría abordar el tema de la corrupción, ¿qué es?”]

Alumna 1: “Pagarle a la policía”

Alumna 2: “Un presidente quiere pagar y paga a los que votan”

Profesora: “OK, esos son casos de corrupción pública, ¿Qué pasa con la privada?”

Alumna: “Por ejemplo Piñera vio qué empresas iban a ser mejores”

Profesora: “¿Tú crees que si sabes información confidencial, debes usarla antes en tu beneficio?”

Alumna: “Obvio”

Profesora: “¿Y la ética?”

Alumna: “Es un tema que no entiendo”

Profesora: “¿Qué pasó finalmente con el caso Piñera?, una multa de *este porte*”

Alumna: “Pero sí usó, pero le contaron”

Profesora: “No debió usarla, él faltó el respeto a quienes no sabían, era información confidencial”

Profesora: “Copien este cuadro para volver al tema de diputados y senadores”

Alumna: “¿Qué son las circunscripciones y los distritos?”

[La profesora ejemplifica con dibujos, ambas cosas y copia un cuadro donde diferencia el senado y los diputados según los miembros, requisitos de elección, duración, facultades y sistema de elección]

Alumna: “Miss, mi papá era amigo de la Quintrala”

Profesora: “Hay que tener cuidado de la información que recibimos”

[La próxima clase vamos a hablar sobre cómo se elige a los senadores y diputados, es un sistema de “chorreos de votos”, pregunten a sus papás ¿Qué les parece el sistema binominal?]

### **CLASE 3**

#### **OBSERVACION DEL INVESTIGADOR 24-11-08**

**Tema de la clase:** Los poderes del estado, ejecutivo, legislativo y judicial. Rol de la cárcel. Jerarquía del Poder Judicial. Poder Judicial y sus características. Democracia. Poder Legislativo.

[Al ingresar a la sala, la profesora pide “tomar asiento y sacar el cuaderno”, se logra el silencio y escribe en la pizarra *Los Poderes del Estado, ejecutivo, legislativo y judicial*. Anuncia que “hoy verán este tercer poder (judicial)”]

Profesora: “¿Con que lo asocian?” (va escribiendo en la pizarra lo que las alumnas le dicen: jueces, busca que se cumplan las leyes)

Profesora: “¿Las personas que buscan que se cumplan las leyes, que profesión debieran tener?, ¿puede el presidente de la república castigar a quienes no cumplan las leyes?”

Alumna: “¿El poder judicial es anexo o se influye entre sí?”

Profesora: “¿Tenemos derecho a quitarle la vida a otro?, ¿Cuál debiera ser el fin de la cárcel, cual es la finalidad de ir a la cárcel?”

Alumna: “Castigar”

Alumna: “Que recapaciten”

Alumna: “Que entiendan que todo tiene consecuencias”

Alumna: “Enseñar”

Alumna: “Educar”

Alumna: “Civilizar”

Alumna: “¿Hay gente que nace mala?”

Profesora: “Dios nos hace libres y uno va eligiendo el camino”

Alumna: “Yo creo que hay que tener fuerza de voluntad para proteger a la gente que ha sido víctima”

Profesora: “La cárcel es para aprender a cambiar la conducta, por lo menos eso debiera ser, aún cuando sabemos que la cárcel no favorece esa idea, ¿Qué significa jerárquico?”

[La profesora dibuja la jerarquía del poder judicial, pone primero la Corte Suprema, luego la Corte de Apelaciones y luego los Tribunales de Justicia unipersonales, explica que “son organismos colegiados, es decir que toman decisiones grupales”, luego pregunta “¿Cuál es la diferencia entre tribunales unipersonales y la corte? ¿Cómo definirían el poder judicial?”]

Alumna: “Miss, ¿Podría definir Ud. mejor poder judicial?”

Profesora: “Poder judicial es del estado, es jerárquico, se ocupa de hacer cumplir las leyes, ¿Cuándo llego yo a la corte suprema?, ¿Qué significa apelar?, ¿Qué profesión tienen los jueces?, ¿Qué edad tienen? Los jueces tienen jurisprudencia, es decir, son abogados muy buenos que tienen que contar con experiencia, es decir con conocimientos y uso del derecho. Pasaremos a un tema relacionado... para que exista en Chile una República Democrática, se requiere de la participación democrática. ¿Cuándo la Florencia participa de la democracia?”

Alumna: “Cuando vota por el CASC”

Alumna: “Cuando vota por la directiva de curso”

Profesora: “La Jose desde el momento en que eligió su club (Estadio Italiano) ejerce participación ciudadana, también lo hacemos mediante un grupo deportivo, un grupo scout, un grupo católico, etc. Pero... ¿de qué se trata el poder legislativo?”

Alumna: “De las leyes”

Profesora: “¿Con qué lo asociamos?”

Alumna: “¡Jueces!”

Profesora: “Jueces, ¿qué más?, la ley. El poder lo que busca que se cumplan las leyes y sanciona al que no las cumpla. Mi pregunta es: ¿puede el Presidente de la República castigar a alguien porque no cumpla la ley?”

Alumna: “No”

Profesora: “Nadie puede, sólo el Poder Judicial”

Profesora: “¿De qué se encarga el poder legislativo?”

Alumna: “De las leyes”

[La clase es interrumpida por la inspectora que llega a hablar con las alumnas sobre la mala conducta de las mismas sobre un caso puntual]

## I2: Etiquetas y categorías para las clases observadas

# Profesor 2

### SIMBOLOGIA:

#### Control del proceso de Enseñanza – Aprendizaje

El profesor: etiqueta celeste.

La o las alumnas etiqueta verde.

Ambos : etiqueta amarilla.

#### Categorías ordenadoras:

Motivación: .....

Conocimientos previos: .....

Organización de la enseñanza: :.....

Estrategias didácticas: :.....

**Clase/Fecha: 1 (11-11-08)**

**Curso: 1º medio B**

Evidencia	Etiqueta 1	Etiqueta 2, a partir de ordenadores coincidentes con J. I. Pozo
<p><i>Obs. Inves.</i> Com1, Prof2, Clase 1, 11-11-08:</p> <p>[La clase se inicia cuando la profesora recibe a las alumnas en la puerta}</p>	<p>Al ingresar a la sala de clases, la profesora recibe a las alumnas en la puerta.</p>	<p>Al ingresar a la sala de clases, la profesora recibe a las alumnas en la puerta.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com2, Prof2, Clase 1, 11-11-08:</p> <p>[La profesora va a la pizarra y escribe “Poderes del Estado”. A modo de lluvia de preguntas, les dice, “<b>¿Quién dirige los poderes del estado, quienes los eligen?</b>”]</p>	<p>La profesora inicia la actividad de aprendizaje con una pregunta.</p>	<p>La profesora inicia la actividad de aprendizaje con una pregunta.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com3, Prof2, Clase 1, 11-11-08:</p> <p>[Se genera un diálogo en torno al tipo de persona que puede ser presidente]</p>	<p>Las alumnas se muestran interesadas en torno a los requisitos para ser presidente.</p>	<p>Las alumnas se muestran interesadas en torno a los requisitos para ser presidente.</p>
<p>Com4, Prof2, Clase 1, 11-11-08):</p> <p><b>“Si soy hija de mamá española y papá holandés, pero nací en Chile, ¿Qué soy?”</b></p>	<p>Las alumnas preguntan a la profesora a partir de la conversación que se ha generado en torno al tema planteado por la profesora para la clase.</p>	<p>Las alumnas preguntan a la profesora a partir de la conversación que se ha generado en torno al tema planteado por la profesora para la clase.</p>
<p>Com5, Prof2, Clase 1, 11-11-08):</p> <p>[La profesora vuelve retomar el tema, preguntando a las alumnas <b>¿Quiénes se presentan a presidente?</b> Una</p>	<p>La profesora inicia un nuevo diálogo en relación a las personas que se presentan para ser presidentes; consulta a las alumnas sobre el tema y se vuelven a producir una serie de</p>	<p>La profesora inicia un nuevo diálogo en relación a las personas que se presentan para ser presidentes; consulta a las alumnas sobre el tema y se vuelven a producir una serie</p>

<p>alumna responde, la mayoría de las veces quienes tienen experiencia en política. La profesora le pregunta <b>¿y la experiencia sólo se da por cargos públicos?</b>, otra alumna le contesta que no necesariamente, la profesora les pregunta a todas nuevamente <b>¿qué cargo tuvo antes la Presidenta Bachelet?</b>, otra alumna responde, “fue Ministra de Salud y de Defensa”, ante esto la profesora vuelve a preguntar, <b>¿de qué me sirve a mí haber trabajado antes en algún lugar público, si quiero ser presidenta?</b>, otra alumna contesta “por la experiencia, así se sabe mover en distintos ámbitos, la gente ya te conoce”. La profesora dibuja una especie de vitrina que explica que el haber trabajado en un cargo público, “efectivamente es una vitrina para mostrar lo que ya se ha hecho”]</p>	<p>preguntas y respuestas desde la profesora y las alumnas.</p>	<p>de preguntas y respuestas desde la profesora y las alumnas.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com6, Prof2, Clase 1, 11-11-08:  [La profesora explica que con este tema cerrarán el Poder Ejecutivo y pasarán al Poder Legislativo]</p>	<p>La profesora centra la clase en un nuevo tema tratar: el poder legislativo.</p>	<p>La profesora centra la clase en un nuevo tema tratar: el poder legislativo.</p>
<p>Com7, Prof2, Clase 1, 11-11-08):  “Profesora: <b>¿Quién sabe algo del Poder Legislativo?, ¿Qué imagen tienes tú, Antonia, si yo te digo Diputado, Senador?”</b></p>	<p>La profesora impulsa una lluvia de ideas sobre el poder legislativo, se dirige directamente a las alumnas y les pregunta nominativamente.</p>	<p>La profesora impulsa una lluvia de ideas sobre el poder legislativo, se dirige directamente a las alumnas y les pregunta nominativamente.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com8, Prof2, Clase 1, 11-11-</p>	<p>La profesora escribe en la pizarra lo que las alumnas</p>	<p>La profesora escribe en la pizarra lo que las alumnas</p>

<p>08:</p> <p>[Se genera una lluvia de respuestas que la profesora va anotando en la pizarra, le responden palabras tales como, congreso, leyes, pelea, patentes azules, partido político, abogados, publicidad, problemas, leyes, gente que ayuda al Presidente, no creo en la política, rivalidad, etc. Luego de escribir esto en la pizarra, la profesora hace referencia a algunas de las ideas escritas, por ejemplo congreso, lugar donde se juntan los diputados y senadores, explica que éste está en Valparaíso]</p>	<p>dicen en la lluvia de ideas, luego va retomando los temas y verificando con las mismas alumnas la relación entre lo que ellas han dicho.</p>	<p>dicen en la lluvia de ideas, luego va retomando los temas y verificando con las mismas alumnas la relación entre lo que ellas han dicho.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com9, Prof2, Clase 1, 11-11-08:</p> <p>[La profesora explica, (las alumnas toman nota) que la sede del Poder Legislativo que es el congreso, está en Valparaíso, ante esto, una alumna dice ¡qué raro!, <b>¿Por qué no está en Santiago?</b>, que es la capital, la profesora devuelve la pregunta a todo el curso, responden, porque tiene vista al mar, porque era mejor, para dar más cabida a las regiones, a esta última respuesta la profesora dice ¡excelente!]</p>	<p>A partir de una palabra surgida en la lluvia de ideas (congreso), la profesora pregunta a las alumnas.</p>	<p>A partir de una palabra surgida en la lluvia de ideas (congreso), la profesora pregunta a las alumnas.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com10, Prof2, Clase 1, 11-11-08:</p> <p>[Para continuar la profesora organiza en la pizarra la información que hasta ahora</p>	<p>La profesora, usando los conceptos y palabras enunciadas por las alumnas en la lluvia de ideas, genera un organizador gráfico que las enlaza.</p>	<p>La profesora, usando los conceptos y palabras enunciadas por las alumnas en la lluvia de ideas, genera un organizador gráfico que las enlaza.</p>

<p>tienen: el congreso sede del poder legislativo está integrado por diputados y senadores, los cuales hacen leyes y pertenecen a partidos políticos]</p>		
<p>Com11, Prof2, Clase 1, 11-11-08):</p> <p>[Una alumna pregunta <b>¿Cuál es la diferencia entre diputado y senador?</b>, la profesora dice que luego lo tratarán, que antes terminarían otras ideas]</p>	<p>Una alumna consulta sobre la diferencia entre diputados y senadores, la profesora le comenta que ese tema lo tratarán prontamente pues deben terminar con otras ideas antes.</p>	<p>Una alumna consulta sobre la diferencia entre diputados y senadores, <b>la profesora</b> le comenta que ese tema lo tratarán prontamente pues deben terminar con otras ideas antes.</p>
<p>Com12, Prof2, Clase 1, 11-11-08):</p> <p><b>[¿Por qué muchas de ustedes asociaron peleas y discusiones a diputados y senadores?</b>, una alumna responde porque para ponerse de acuerdo hay que discutir, la profesora pregunta <b>¿discutir es pelear?</b>]</p>	<p>La profesora retoma otra de las ideas surgidas en la lluvia de ideas y cuestiona a las alumnas sobre tal idea.</p>	<p><b>La profesora</b> retoma otra de las ideas surgidas en la lluvia de ideas y cuestiona a las alumnas sobre tal idea.</p>
<p>Com13, Prof2, Clase 1, 11-11-08):</p> <p><b>[¿Por qué no está permitido en Chile el aborto terapéutico?</b>, la profesora le explica brevemente que igual es aborto y <b>¿Qué supondría una ley de aborto?</b>, les dice que recuerden que una ley manda, prohíbe y permite, por lo tanto les vuelve a preguntar <b>¿son todas las leyes morales?</b>, les recuerda que ser moral implica que el hombre llegue a ser virtuoso, les pide que respondan brevemente en su cuaderno la siguiente pregunta <b>¿todas las leyes buscan que el hombre sea mejor?</b>, pide que respondan esta pregunta de tarea y que la traigan para</p>	<p>Una alumna pregunta sobre el aborto terapéutico, la profesora responde brevemente a la alumna y genera desde allí una pregunta que deja de tarea para reflexionar y trabajar la siguiente clase.</p>	<p><b>Una alumna</b> pregunta sobre el aborto terapéutico, <b>la profesora</b> responde brevemente a la alumna y genera desde allí una pregunta que deja de tarea para reflexionar y trabajar la siguiente clase.</p>

compartirla el viernes]		
-------------------------	--	--

**Profesor 2**  
**Clase/Fecha: 2 (14-11-08)**  
**Curso: 1º medio B**

Evidencia	Etiqueta 1	Etiqueta 2, a partir de ordenadores coincidentes con J. I. Pozo
<p><i>Obs. Inves.</i>            Com1, Prof2, Clase 2, 14-11-08:</p> <p>[La profesora ingresa a la sala y pide silencio y sentarse a las alumnas. Escribe en la pizarra Poder Legislativo, les pide tranquilizarse y disponerse]</p>	<p>La profesora pide a las alumnas disposición y tranquilidad para comenzar la clase.</p>	<p>La profesora pide a las alumnas disposición y tranquilidad para comenzar la clase.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i>            Com2, Prof2, Clase 2, 14-11-08:</p> <p>“Profesora: <b>¿Son todas las leyes morales?</b>”</p>	<p>La profesora inicia la clase retomando una pregunta que dejó de tarea a las alumnas</p>	<p>La profesora inicia la clase retomando una pregunta que dejó de tarea a las alumnas.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i>            Com3, Prof2, Clase 2, 14-11-08:</p> <p>“Traten de pensar lo siguiente <b>¿Qué personas podrían postular a los cargos de diputados o senadores? ¿a qué cargo podrías postular tú?</b>”</p>	<p>La profesora centra sus preguntas en la alumnas, las invita a ponerse en el lugar de... qué harías tú si...</p>	<p>La profesora centra sus preguntas en la alumnas, las invita a ponerse en el lugar de... qué harías tú si...</p>
<p><i>Obs. Inves.</i>            Com4, Prof2, Clase 2, 14-11-08:</p> <p>“Profesora: <b>¿Cuál es la diferencia entre un senador y un diputado?</b>”</p>	<p>La profesora retoma una duda de las alumnas de la clase anterior.</p>	<p>La profesora retoma una duda de las alumnas de la clase anterior.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i>            Com5, Prof2, Clase 2, 14-11-08:</p>	<p>La profesora utiliza un cuadro comparativo entre senadores y diputados para despejar las dudas de las</p>	<p>La profesora utiliza un cuadro comparativo entre senadores y diputados para despejar las dudas de las</p>

<p>“Profesora: Van a copiar un cuadro con la diferencia entre ellos, para dilucidar dudas”</p>	<p>alumnas sobre el tema.</p>	<p>alumnas sobre el tema.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com6, Prof2, Clase 2, 14-11-08:</p> <p>“Profesora: Veamos el caso de Piñera. Profesora: Fíjense en M. Bachelet”</p>	<p>La profesora inserta ejemplos de personajes conocidos por las alumnas para ejemplificar los contenidos (S. Piñera, M. Bachelet)</p>	<p>La profesora inserta ejemplos de personajes conocidos por las alumnas para ejemplificar los contenidos (S. Piñera, M. Bachelet)</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com7, Prof2, Clase 2, 14-11-08:</p> <p>“Alumna: <b>¿Le convendrá ser presidente?</b>, va a ganar menos.</p> <p>Profesora: Hay un tema de servicio público, obvio que no le conviene. <b>¿Por qué una persona con tanto dinero quiere ser presidente?</b></p> <p>Alumna: Por servicio público.</p> <p>Alumna: Yo no le creo.</p> <p>Profesora: Pero Jose, él no tiene necesidad.</p> <p>[La profesora se pone en la situación de ser ella Sebastián Piñera y explica a la alumna que con el hecho de querer ser presidente se expone familiarmente y además va a traspasar sus empresas a otros y confiar en ellos]</p> <p>Profesora: Entonces, si lo piensas bien, son varios los contras y menos los pro”</p>	<p>Las alumnas manifiestan sus dudas y la profesora va tratando esas dudas e incorporando otras interrogantes relacionadas con las mismas.</p>	<p>Las alumnas manifiestan sus dudas y la profesora va tratando esas dudas e incorporando otras interrogantes relacionadas con las mismas.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com8, Prof2, Clase 2, 14-11-</p>	<p>La profesora, a partir de las interrogantes de las alumnas,</p>	<p>La profesora, a partir de las interrogantes de las alumnas,</p>

<p>08:</p> <p>“Alumna: Pero, <b>¿Por qué hay tantos problemas?, ¿por qué si hay servicio público, no hay ayuda?</b>, yo creo que sólo quieren fama.</p> <p>[La profesora acoge la pregunta y comenta que a partir de ella le gustaría abordar el tema de <b>la corrupción, ¿qué es?</b>”]</p>	<p>inserta el tema de la corrupción.</p>	<p>inserta el tema de la corrupción.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com9, Prof2, Clase 2, 14-11-08:</p> <p>“Profesora: OK, esos son casos de corrupción pública, <b>¿Qué pasa con la privada?</b></p> <p>Alumna: Por ejemplo Piñera vio qué empresas iban a ser mejores.</p> <p>Profesora: <b>¿Tú crees que si sabes información confidencial, debes usarla antes en tu beneficio?</b></p> <p>Alumna: Obvio”</p>	<p>La profesora enfatiza la reflexión al tratar el tema del uso de la información confidencial para fines particulares.</p>	<p>La profesora enfatiza la reflexión al tratar el tema del uso de la información confidencial para fines particulares.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com10, Prof2, Clase 2, 14-11-08:</p> <p>“Profesora: <b>¿Y la ética?</b></p> <p>Alumna: Es un tema que no entiendo.</p> <p>Profesora: <b>¿Qué pasó finalmente con el caso Piñera?</b>, una multa de “este porte”.</p> <p>Alumna: Pero sí usó, pero le</p>	<p>Una alumna comenta a la profesora que no entiende el tema de la ética, la profesora toma en cuenta muy escasamente este comentario; luego prosigue con el tema de los senadores y diputados.</p>	<p>Una alumna comenta a la profesora que no entiende el tema de la ética, la profesora toma en cuenta muy escasamente este comentario; luego prosigue con el tema de los senadores y diputados.</p>

<p>contaron</p> <p>Profesora: No debió usarla, él faltó el respeto a quienes no sabían, era información confidencial.</p> <p>Profesora: Copien este cuadro para volver al tema de diputados y senadores”</p>		
<p><i>Obs. Inves.</i> Com11, Prof2, Clase 2, 14-11-08:</p> <p>“Profesora: Copien este cuadro para volver al tema de diputados y senadores”</p>	<p>La profesora vuelve a retomar el tema de los senadores y diputados.</p>	<p>La profesora vuelve a retomar el tema de los senadores y diputados.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com12, Prof2, Clase 2, 14-11-08:</p> <p>“Profesora: pregunten a sus papás ¿Qué les parece el sistema binominal?”</p>	<p>La profesora pide a las alumnas preguntar a sus padres sobre un tema que tratará la siguiente clase.</p>	<p>La profesora pide a las alumnas preguntar a sus padres sobre un tema que tratará la siguiente clase.</p>

## Profesor 2

Clase/Fecha: 3 (24-11-08)

Curso: I° medio B

Evidencia	Etiqueta 1	Etiqueta 2, a partir de ordenadores coincidentes con J. I. Pozo
<p><i>Obs. Inves.</i> Com1, Prof2, Clase 3, 24-11-08:</p> <p>[Al ingresar a la sala, la profesora pide tomar asiento y sacar el cuaderno, se logra silencio y escribe en la pizarra “Los Poderes del Estado”, ejecutivo, legislativo y judicial. Anuncia que hoy verán este tercer poder (judicial)]</p>	<p>La profesora pide tomar asiento, guardar silencio, y presenta los contenidos a tratar en la clase.</p>	<p>La profesora pide tomar asiento, guardar silencio, y presenta los contenidos a tratar en la clase.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com2, Prof2, Clase 3, 24-11-08:</p>	<p>La profesora hace una pregunta y las alumnas responden a modo de</p>	<p>La profesora hace una pregunta y las alumnas responden a modo de</p>

<p>“Profesora: <b>¿Cuál debiera ser el fin de la cárcel, cual es la finalidad de ir a la cárcel?</b></p> <p>Alumna: Castigar</p> <p>Alumna: Que recapaciten</p> <p>Alumna: Que entiendan que todo tiene consecuencias</p> <p>Alumna: Enseñar</p> <p>Alumna: Educar</p> <p>Alumna: Civilizar</p> <p>Alumna: <b>¿Hay gente que nace mala?</b></p> <p>Profesora: Dios nos hace libres y uno va eligiendo el camino.</p> <p>Alumna: Yo creo que hay que tener fuerza de voluntad para proteger a la gente que ha sido víctima.</p> <p>Profesora: La cárcel es para aprender a cambiar la conducta, por lo menos eso debiera ser, aún cuando sabemos que la cárcel no favorece esa idea”</p>	<p>lluvia de ideas; al mismo tiempo una alumna pregunta sobre un tema relacionado y la profesora responde a la duda de la alumna.</p>	<p>lluvia de ideas; al mismo tiempo una alumna pregunta sobre un tema relacionado y la profesora responde a la duda de la alumna.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com3, Prof2, Clase 3, 24-11-08:</p> <p>“Profesora: <b>¿Qué significa jerárquico?</b> La profesora dibuja la jerarquía del poder judicial, pone primero la Corte Suprema, luego la Corte de Apelaciones y luego los Tribunales de Justicia unipersonales, explica que son organismos colegiados, es decir que toman decisiones grupales”</p>	<p>La profesora hace una pregunta a las alumnas, sin embargo, ella misma la responde y explica a las alumnas mediante una información gráfica que explicita en la pizarra.</p>	<p>La profesora hace una pregunta a las alumnas, sin embargo, ella misma la responde y explica a las alumnas mediante una información gráfica que explicita en la pizarra.</p>

<p><i>Obs. Inves.</i> Com4, Prof2, Clase 3, 24-11-08:</p> <p>“Alumna: miss, <b>¿Podría definir Ud. mejor poder judicial?</b></p> <p>Profesora: Poder judicial es del estado, es jerárquico, se ocupa de hacer cumplir las leyes, <b>¿Cuándo llego yo a la corte suprema?, ¿Qué significa apelar?, ¿Qué profesión tienen los jueces?, ¿Qué edad tienen?</b></p> <p>Los jueces tienen jurisprudencia, es decir, son abogados muy buenos que tienen que contar con experiencia, es decir con conocimientos y uso del derecho”</p>	<p>Una alumna pide a la profesora definir el concepto de poder judicial, ella lo hace. Al mismo tiempo, la profesora genera preguntas que hacen que la alumna se responda sobre lo que tenía dudas.</p>	<p>Una alumna pide a la profesora definir el concepto de poder judicial, ella lo hace. Al mismo tiempo, la profesora genera preguntas que hacen que la alumna se responda sobre lo que tenía dudas.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com5, Prof2, Clase 3, 24-11-08:</p> <p>“Profesora: <b>¿Cuándo la Florencia participa de la democracia?</b></p> <p>Alumna: Cuando vota por el CASC.</p> <p>Alumna: Cuando vota por la directiva de curso.</p> <p>Profesora: La Jose desde el momento en que eligió su club (Estadio Italiano) ejerce participación ciudadana, también lo hacemos mediante un grupo deportivo, un grupo scout, un grupo católico, etc.”</p>	<p>La profesora fomenta que las alumnas relacionen los contenidos con sus propias realidades.</p>	<p>La profesora fomenta que las alumnas relacionen los contenidos con sus propias realidades.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com6, Prof2, Clase 3, 24-11-08:</p> <p>“Profesora: Pero... <b>¿de qué se trata el poder legislativo?</b></p> <p>Alumna: De las leyes</p>	<p>La profesora genera en su clase una dinámica de muchas interrogantes, sobre las cuales ella ajusta y precisa lo que estima oportuno para el contenido de clase.</p>	<p>La profesora genera en su clase una dinámica de muchas interrogantes, sobre las cuales ella ajusta y precisa lo que estima oportuno para el contenido de clase.</p>

<p>Profesora: <b>¿Con qué lo asociamos?</b></p> <p>Alumna: ¡Jueces!</p> <p>Profesora: Jueces, <b>¿qué más?</b>, la ley. El poder lo que busca que se cumplan las leyes y sanciona al que no las cumpla. Mi pregunta es: <b>¿puede el Presidente de la República castigar a alguien porque no cumpla la ley?</b></p> <p>Alumna: No</p> <p>Profesora: Nadie puede, sólo el Poder Judicial</p> <p>Profesora: <b>¿De qué se encarga el poder legislativo?</b></p> <p>Alumna: De las leyes”</p>		<p>La profesora y las alumnas.</p>
--	--	------------------------------------

## I.1 Transcripciones clases y observaciones del investigador

# Profesor 3

### CLASE 1

#### TRANSCRIPCIÓN 17-11-08

*Tema de la clase:* Análisis novela “El león, la bruja y el ropero”, C. S. Lewis

Profesora: “Lamento decir que Anguita, León, Larea, Martiroli se van a trabajar afuera en comprensión de lectura, con su libro, a la biblioteca o al pasillo”.

Profesora: “Vamos a comenzar con nuestra ficha de lectura. Cuando supieron a principio de año que tenían que leer *El león y la bruja y el ropero*, yo me acuerdo que muchas comentaron que ya habían visto la película, que les gustaba, que les llamaba la atención; después de haber leído el libro y en su gran mayoría haber visto la película, ¿es el libro lo que ustedes esperaban, es mejor, es peor?, necesito comentarios”.

Alumna: “Yo encontré que al principio no iba a ser entretenido, porque como es muy largo”.

Profesora: “¿Por qué lo encontrabas largo?”.

Alumna 1: “Es que como lo encontré como grande, pero lo encontré muy distinto y entretenido”.

Alumna 2: “Yo estoy acostumbrada a leer libros largos y lo encontré súper corto en comparación con otros y encontré que la película estaba muy bien hecha, pero me gustó más el libro que la película”.

Profesora: “¿Alguien pudo leer el libro sacándose de la mente las imágenes de la película?, me explico, cuando uno lee un libro obviamente se imagina los personajes, la forma de ser, se los imagina físicamente, se imagina el lugar donde sucede la historia. ¿Alguna fue capaz de leer el libro de esa manera?, o ¿todas se iban imaginando los pasajes que vieron en la película?”.

Alumna 3: “Yo a veces no me imaginaba las partes de la película, pero otras sí, entonces era como confuso, pero la mayoría de las partes no las imaginaba con la película”.

Profesora: “Ya, ¿quién más?”

Alumna 4: “Yo me imaginaba como a mi familia, por ejemplo Lucy, era como mi hermana chica, yo era Susan, mi hermano, no sé porque, pero era Edmund y mi papá era Pedro y no sé por qué, pero así me lo imaginaba”.

Profesora: “¿Y tu mamá no te la habrás imaginado como la bruja? ¡Guardemos silencio, recuerden que está hora es corta!”

Alumna 6: “Yo lo encontré igual a la película, porque en el libro salen imágenes de la película, en mi libro”.

Profesora: “Y, ¿el libro es igual a la película o al revés?, ¿el libro se hizo después de la película?”.

Alumna: “No, el libro se hizo primero, pero hay varias que no eran iguales”.

Profesora: “¿Aparecieron todos los personajes que aparecen en la película? En el libro hay muchos más personajes, ahí tenemos harta diferencia”.

Alumna: “Mi hermano me dijo: “para que lo *leí*, ve la película y listo”, yo le dije “ay no, es diferente”.

Profesora: “Aquí hay un punto súper importante, que les pasa a muchas, sobre todo con Harry Potter, hemos visto primero la película, que yo siempre les he pedido por favor, que antes de ver cualquier película basada en el libro, se lean el libro, porque les pasa que dicen, “el libro es diferente a la película”, son cosas erradas y ¿qué se hizo primero, el libro o la película?

En la película van a quitar cosas, como en Harry Potter quitan muchas cosas de las que aparecen en la tele y le agregan otras también.

Vamos a concentrarnos en la vida de C.S. Lewis, porque hay aspectos de su vida sumamente importantes para los temas que toca *El león, la bruja y el ropero*.

Partamos, C.S. Lewis ¿siempre fue católico?, ¿quién averiguó eso? Aquí dice en la biografía, que después se hizo católico. A ver, ¿qué pasó? ¿Por qué creen ustedes que si ese es el nombre, se escribe como C.S. Lewis?, puede que sea muy largo, que no le haya gustado, muy difícil de escribir y de recordar también, en cambio C.S. Lewis es un nombre que uno siempre recuerda.

Les cuento un poco la historia de C.S. Lewis, efectivamente él no siempre fue católico, en un comienzo no creía en nada, en ninguna religión, ¿pero qué paso?, fue un profesor en la universidad que tuvo mucho contacto con Tolkien, el escritor de *El señor de los anillos* y se hicieron muy amigos y de hecho cuando ustedes sean más grandes se van a dar cuenta que los libros son muy parecidos, muy fantásticos, y fue él quien de alguna manera convenció a C.S.

Luis de hacerse católico. C.S. Luis le gustó tanto este cambio que lo quiso reflejar en todos los libros, especialmente en *Las Crónicas de Narnia*, por ejemplo; en *El León, La Bruja y El Ropero*, ¿qué sucede con el león? Y que tiene relación con nuestra religión, ¿qué acto hace el León que tienen relación con lo que nosotros conocemos de nuestra religión?”.

Alumna: “Da su vida por otra persona”.

Profesora: “¿Y qué le sucede después a Aslan?”

Alumnas: “Revive, resucita”.

Profesora: “Fíjense que Aslan es una presencia muy importante en el libro, da su vida por Edmundo y al dar su vida por Edmundo, da la vida por todos los demás, la entrega, se sacrifica, al igual que se sacrificó Jesús, se entrega voluntariamente a la muerte. ¿Cuándo resucita, quienes estaban presentes?”.

Alumna: “Lucy y Susan”.

Profesora: “¿Quiénes fueron las primeras personas que vieron a Jesús resucitado?”

Alumna: “María y María Magdalena”.

Profesora: “Fíjense la relación, cuando ustedes lean el próximo año *El sobrino del mago*, que son todos los libros de las *Crónicas de Narnia*, se van a dar cuenta que muestra el momento en que se va creando Narnia, y ¿esa creación, qué relación tiene con la Biblia?”

Alumna: “La creación del mundo”.

Profesora: “¿Por qué leemos primero este y después el sobrino del mago? Porque C.S. Lewis siempre los escribió como libros independientes, puedes leer cualquiera en el orden que sea y las historias las vas a tener igual. La historia comienza al principio del libro y termina, no es una continuación, se pueden leer los libros independientes”.

Alumna: “Uno puede crear hartos cuentos y los puede hacer en diferentes orden, porque los libros que yo escribo (tengo una colección que yo he escrito), entonces algunas niñas del curso se han leído el último, otras el primero, etc.”

Profesora: “¿Y por qué yo no he leído ninguno?”

Alumna: “Yo lo relacioné también con que no es que Jesús le tire a la gente piedras, pero no es común que un león reviva a la gente”.

Profesora: “Muy bien Rosario, como cuando Jesús curó a los enfermos”

Alumna: “También, Jesús resucitó porque Él había muerto injustamente”.

Profesora: “Vamos a los cuatro personajes de esto, tienen características bien especiales. Se acuerdan cuando vimos las características de las cuatro *Mujercitas*, tuvimos que explicar, cuáles eran las virtudes y cuáles eran los defectos. Vamos a ver uno por uno estos cuatro personajes principales, como les nombraron después cuando fueron Reyes de Narnia, ¿Por qué les habrán puesto esos nombres y que características especiales tenían esos hermanos?, tanto dentro de Narnia como fuera. Pedro, era el mayor, ¿Cómo era?”

Alumna: “Era valiente”.

Profesora: “¿Cómo nombraron a Pedro cuando fue rey?”

Alumna: “El Magnífico”.

Profesora: “¿Y a Edmundo?”

Alumnas: “El justo”.

Profesora: “Pedro era valiente y se preocupaba de los hermanos, de hecho uno de los grandes conflictos era que se creía el papá de los hermanos. ¿Qué pasaba con Susan?, ¿cómo era Susan?”

Alumna: “Era como la mamá de todos, como que los cuidaba”.

Profesora: “Era la protectora, inteligente, ¿y cómo la nombraron cuando la coronaron reina?”

Alumna: “La protectora”.

Profesora: “Y ¿qué pasa con Edmundo?, de los hermanos era el personaje más complicado de todos, ¿por qué? y ¿qué nombre recibe?”

Alumna: “Lo nombraron como el rey justo”

Profesora: “¿Por qué lo habrán nombrado el rey justo, si de alguna manera las embarradas que se mandó antes, no eran tan de justos?”

Alumna: “¿Por qué luego cambió?”

Profesora: “¿Y por qué cuando estaba en la tierra, en el territorio de nosotros, en la vida real, por qué actuaba de esa manera?”

Alumna: “Porque yo creo que el siempre creía tener la razón”.

Profesora: “¿Y qué le pasó a él con la bruja?, ¿por qué creen que cayó en la trampa de la bruja?”

Alumna: “Porque la bruja le dice toda amorosa, trae a tus hermanos para conocerlos, y él le creyó”.

Profesora: “¿Y creen que Pedro habría caído en eso, o que Lucy o Susan?, ¿por qué Edmundo?”

Alumna: “Porque ella, cuando se encontró con la bruja por primera vez, ella le daba unas delicias y que ella nomás sabía que si las probabas una vez, no podrías dejarlas, entonces él confiaba en ella”

Profesora: “¿Y qué pasaba con Lucy, cómo era, por qué fue la primera en encontrar la entrada a Narnia, por qué no fue otra persona, por qué Susan fue la que encontró este paso?, ¿qué nombre le pusieron?”

Alumna: “Porque era la que tenía más imaginación, la más creyente”.

Profesora: “¿Qué nombre le pusieron?”

Alumna: “La reina de las valientes”.

Profesora: "Cuando Lucy cuenta que había entrado en el mundo de Narnia y que había estado con el fauno, ¿todos le creyeron?, y ¿por qué creen ustedes que el profesor le creyó?”

Profesora: “Si quieren saber porque le creyó a Lucy el profesor, se van a tener que leer el próximo año, *El sobrino del mago*”.

Alumna: “¡No!”

Alumna: “Cuando usted dijo que para saber hay que leer *El sobrino del mago*, lo relacioné con que no hay que leérselos antes, lo otro es que Lucy también era valiente, porque cuando no le creyeron, ella aun siguió creyendo que tenía la razón y no se rindió, fue de nuevo incluso”

Profesora: “¿Los árboles que relación tenían en Narnia con la bruja?”

Alumna: “Algunos estaban del lado de la bruja, escuchaban las conversaciones para dañar”.

Profesora: “Pero por algo el ropero estaba tapado, si fuera cualquiera lo tendría en la pieza y a lo mejor arriba tendría la tele”.

Alumna: “Había una carta que no entendí muy bien”.

Profesora: “¿Qué no entendiste de esa carta?”

Profesora: “Mi querida Lucy, escribí esta historia para ti... pero cuando la empecé no caí en la cuenta de que las muchachas crecen más rápido que los niños, por lo tanto ya eres mayor para los cuentos de hadas y para cuando el relato esté impreso y encuadernado, serás aun mayor, sin embargo, algún día serás lo bastante mayor para volver a leer cuentos de hadas, entonces

podrás sacarlo de la estantería superior, quitarle el polvo y decirme qué opinas de él, probablemente yo estaré tan sordo que no te oiré y seré tan viejo que no comprenderé nada de lo que digas, a pesar de todo seguiré siendo tu afectuoso padrino”.

C.S. Lewis le dedica este libro a su ahijada, que se llama Lucy o Lucía. Como yo les he dicho que los autores parten de lo que ya conocen de su realidad para escribir, ¿aquí qué nombre pensó para la protagonista?, y probablemente las características que tiene Lucy algunas se reflejaban en su ahijada”.

Profesora: “Yo recuerdo cuando me leí este libro, tuve la suerte que al mismo tiempo, el día de navidad daban dibujos animados desde la mañana hasta la noche y uno de los que daban era *El león, la bruja y el ropero* y a mí hasta el día de hoy no se me borra de la mente la imagen de Aslan en la mesa de piedra, fue tan impactante, que tuve que leer el resto de los libros. Además siempre pensamos con las amigas del colegio que si uno podría imaginar, ¿qué personaje me gustaría ser?”

Alumna: “Lucy, porque es la que encontró el ropero, es como la más importante en el libro”.

Profesora: “¿Quién sería otro personaje?”

Alumna: “Yo, Pedro, porque no soy peleadora”.

Alumna: “Yo también un poco con Pedro y con Susan, porque cuando estamos en Antofagasta y estamos las cuatro juntas y siempre andamos mandando a las hijas del esposo de mi mamá y de repente mi mamá se pone detrás y yo digo que soy la mayor”.

Profesora: “Y como dijo el profesor, para terminar, “uno nunca sabe donde se abre una puerta para entrar a Narnia, estén atentas porque puede estar a la vuelta de la esquina”  
Nos vemos mañana”.

## **Clase 1**

### **OBSERVACIONES DEL INVESTIGADOR 17-11-08**

[Al iniciar la clase, la profesora pide silencio y anuncia que esta es la última clase del día por ello se hace siempre corta, explica sobre la clase del libro y anuncia que varias alumnas deben irse fuera a trabajar en la ficha de lectura].

[Comienza la clase del libro, cuando la profesora comienza la clase preguntando si ¿es mejor la película o el libro?, varias alumnas levantan la mano para contestar la pregunta de la profesora, antes de ello la profesora pregunta ¿alguien pudo leer el libro sacándose de la mente las imágenes de la película?, todas las alumnas tienen la posibilidad de opinar, de decir lo que piensan sobre el tema, la mayoría le contesta que no, la profesora dice que van a concentrarse en la vida de CS Lewis, pues eso es muy importante en la historia, les pregunta ¿CS Lewis, fue siempre católico?, como todas quieren contestar, la profesora les vuelve a decir que para tomar la palabra deben levantar la mano].

[La profesora entrega información sobre la conexión de CS Lewis con la vida de Jesús, les pregunta: cuando Jesús resucita, ¿quiénes estaban presentes?, las alumnas se muestran interesadas en esta conexión que les muestra la profesora].

## **Clase 2**

### **TRANSCRIPCIÓN 24-11-08**

***Tema de la clase:*** Repaso de contenidos: tipos de textos literarios y no literarios: líricos, narrativos, dramáticos, informativos, instructivos, entre otros.

[Al ingresar a la sala la profesora está explicando el temario de la prueba de síntesis poco a poco].

Profesora: “Dentro del texto dramático, tuvieron la suerte de ver “Los Tres Mosqueteros”, y ¿qué tienen que saber?, ¿Qué es una obra dramática, que es una representación teatral? ¿Y cuál es la diferencia entre ambas?, los elementos de una obra dramática, el diálogo, las acotaciones y las descripciones. Tienen obras dramáticas en el libro y en la antología de la lectura oral, así que lean y vayan viendo ahí también las características y dentro de los textos líricos, hablamos del hablante lírico, de las figuras literarias, versos y estrofas. ¿Dudas hasta acá? ¿Cuáles son los textos líricos?”.

Alumna: “Los poemas, la poesía”.

Profesora: “Pasamos al segundo tema. Estructura, comprensión y características, la finalidad de los textos no literarios y el propósito comunicativo de los textos no literarios y dentro de los no literarios, vimos la noticia, por lo tanto deberían conocer la estructura, (que si no lo conocen, es para tirarle las orejas, porque la vimos el año pasado, leímos noticias y además características y las preguntas que responde), ¿quién me podría decir las preguntas a las que responde?”

Alumna: “¿Qué?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿a quién?”

Profesora: “Dentro de los textos argumentativos, lo mismo, la estructura y característica y el afiche publicitario, ¿se acuerdan que vimos esos afiches ultra modernos que aparecían en el libro?”

Alumna: “Sí, tenían epígrafe, bajada, titular”

Profesora: “Y los normativos, en los que vemos las características y los tipos de textos normativos, que es en lo que estamos. ¿Qué es el propósito comunicativo?, se acuerdan cuando vimos los cuentos, dijimos que la finalidad y el propósito del cuento, ¿cuál era?, ¿cuál es la finalidad de una noticia? Y además vimos durante varios contenidos del lenguaje, hacen mención crítica al uso de comas, al reemplazo de verbo en vocativo, en enumeración y frase explicativa, identificar sujeto y predicado y además los tipos de sujeto, el sujeto expreso, tácito, simple y compuesto. ¿A que se refiere la estructura de los verbos...? También vimos que tenían una estructura y un fin cuando ustedes escribieron uno, tenían que cumplir con esa

estructura... después de la tesis venían los argumentos. Todo esto está en el cuaderno y lo estamos viendo en el período de síntesis, ahora, esta semana de síntesis no es la *papa* para la prueba, ¿qué significa eso?, que no me quedo tranquila con el período de síntesis, no es repasar para la prueba, es cerrar o resumir el año, por lo tanto, nadie me puede decir que se confió porque lo vimos el período de síntesis. Hay que estudiar para la prueba. Ustedes tienen la prueba el 10, ¡fíjense toda la anticipación!, dos semanas completas, no pueden decir que no hubo tiempo, si se pierde el temario, lo tendrán que conseguir.

El segundo tema, de acuerdo a lo que pasó la semana pasada, ¿qué de lo que yo les había mandado de trabajo, efectivamente se había hecho y qué no? Por lo tanto, todas con cuaderno y libro abierto. Una de las actividades que yo les pedí hacer, correspondía a la página 119 del libro, ahora ábranlo. Esta página correspondía al texto de mitos y leyendas, trabajaron también en la 121 con las preguntas de comprensión, actividad que yo les di para el día jueves. Ahora abran el libro en la página 53. Quiero saber quién hizo la página 53-54-55-56, levantar la mano la que hizo estas páginas, no conversar. Entonces la vamos a ver rápidamente para que no quedemos inconclusos, vamos a leer, para seguir avanzando. ¿Voluntaria para leer? El texto dice; ¿Eres un buen consumidor?”

Alumna: “¿Eres un buen consumidor?, ¿conoces tus derechos? ¿Y... como consumidora? *Derecho de libre elección, al comprar puedes elegir entre varios productos o elegir dónde comprar. Derecho a la reparación; es la posibilidad de reclamar cuando tenemos un problema con lo que compramos o con lo que contratamos...*” [Siguen leyendo...]

Profesora: “¿Qué significa en forma arbitraria?”

[No es posible entender la respuesta de la alumna a esta pregunta].

Profesora: “Muy bien, esto es muy importante. Tenemos derechos como consumidores, pero también deberes como consumidores. Hay gente que sólo ve los derechos, se les olvidan los deberes. ¿Por qué este texto es normativo?”

Alumna: “Porque te informa”,

Alumna: “Te ayuda a conocer las reglas”

Alumna: “¿Un texto normativo puede entregar derechos?”

Profesora: “Los textos normativos nos informan, dan instrucciones, ¿para qué me sirven?”

Alumna: “Para saber qué es lo que tengo que hacer”.

Profesora: “Imagínense que no existieran los textos normativos, sin normas, sin reglas, sin instrucción que nos orientara lo que podemos hacer, ¿qué pasaría?”.

Alumna: “Si no hubiera normas uno jugaría cuando uno quiere”.

Profesora: “Los textos normativos nos ayudan a vivir en sociedad, sin eso no podríamos vivir en comunidad. Imagínense que en el colegio no hubiera un *Manual de convivencia*, ¿Cómo andaríamos? Como jaula de monos, cada uno lo que quisiera. ¿Si no hubieran normas de tránsito?, manejaríamos como quisiéramos, sin normas. Nos ayudan a vivir en sociedad. Cuando se inventaron los lavavajillas, los primeros que salieron, nadie se imaginaba cómo operaban, a lo mejor pensaban que funcionaba igual que las lavadoras, no tenían por qué saberlo, porque nunca lo habíamos usado, para eso necesitábamos un manual para poder usarlos”.

Alumna: “¿Uno puede poner opiniones en un texto normativo?”

Profesora: “Buena pregunta. Un texto normativo solo te norma, imagínate que el *Manual de convivencia* pusiera la opinión de todas las profesoras, la miss Carolina opina que el manual de convivencia debiera aplicarse los lunes, miércoles y viernes, la miss Pilar opina que el manual del uniforme no debiera aplicarse los viernes porque es previo al fin de semana, así empezamos a poner opiniones y no estamos normando y lo que quieres hacer es que funcionen, normar, regular”.

Alumna: “A veces pasa que las personas que atienden no son tan buenas”.

Profesora: “Si tú me preguntas mi opinión te cuento que yo hace meses terminé enrabiada con una denuncia en el SERNAC porque compré unas zapatillas para el *Nico* y al tiempo estaban rotas, pero con un hoyo en la punta, aunque tenía la boleta me dijeron que era por desgaste, por mal uso y que me ofrecían poner un parche que se demoraba una semana y si no podían, ahí veían si cambiarlo. Yo que soy suave de carácter y le dije a la vendedora, que de alguna manera no tenía la culpa, porque compré en la tienda, puse una denuncia al SERNAC y salí perdiendo, tuve que comprar nuevas zapatillas”.

Profesora: “En la página 55 tenemos tres personas con tres situaciones, vamos a ver qué derechos del consumidor que plantea el texto están presentes. “*Camila dice que va a buscar un chaleco con sus padres y busca algo que le guste, desea elegir un modelo y color determinado que le brinde comodidad, abrigo y que la haga sentirse bien, le pregunta al vendedor los precios de los chalecos que le gusta. Luego va a otra tienda, escoge los de su gusto y vuelve a preguntar por la calidad para comparar con los que ha visto, ¿cuál de los derechos que aparecen en este texto está presente en esta situación?*” ¿Será el derecho a la reparación, a la discriminación, a la información, a qué?”

Alumna: “Está el derecho a libre elección, porque va a una tienda, ve los precios, va a otra y los compara y se puede elegir”.

Profesora: “Otra situación: “*Vicente va al supermercado y su padre le dice en el pasillo de los juguetes de una tienda que elija uno para su hermano que acaba de nacer. Vicente toma el que considera apropiado y lee las instrucciones de la etiqueta, para saber si está recomendado para bebés de esa edad, luego de ese dato escoge uno. ¿Qué derecho está implicado?*””

Alumna: “Derecho a la información”.

Profesora: “¿Quién de ustedes puede decir que cada vez que compra algo, no sólo un juguete, ropa o alimento, ve las instrucciones?”.

Alumna: “Yo”

Profesora: “¿La ropa no tiene instrucciones?”

Alumna: “Sí, cómo lavarlas”.

Profesora: “Otra situación: *“Gonzalo y Francisca van al kiosco del colegio a comprar algo para almorzar. Gonzalo le recomienda a Francisca comer un alimento sano y que no implique posteriormente contaminar el Medio Ambiente, por ejemplo una fruta; para beber le sugiere un envase retornable en vez de desechable. Francisca le propone juntar las botellas de vidrio y los papeles que se boten en el curso y llevarlos para ser reutilizados. ¿Qué derecho está implicado y por qué?”*”

Alumna: “El derecho a la protección de la salud y el Medio Ambiente...”

Profesora: “Ustedes no han mencionado los dibujos. En un texto normativo, ¿son importantes los dibujos?”

Alumna: “Sí”

Profesora: “Imaginen que en un manual de un televisor me aparecen todas las instrucciones detalladas, pero en ningún minuto me aparece un dibujo con el televisor. Puede aparecer en el televisor con las instrucciones, pero si no aparece dibujo, ¿Por qué creen que los dibujos aparecen con números? En el caso del manual del celular, de alguna manera los dibujos me facilitan la comprensión”.

Profesora: “¿Se acuerdan los primeros textos normativos que vimos que hablaban de instrucciones donde si no estaba el dibujo, no había forma de saberlo?”

Antes de que lleguemos a las conclusiones de todo lo que tiene que tener un texto normativo y de cómo se debe escribir, vamos a ejercitar con otro texto normativo, esta vez ustedes solas en la página 57 del libro”.

Profesora: “Ustedes van a leer las instrucciones para hacer un títere, que se encuentran entre las páginas 57 y 59 y luego van a responder en sus cuadernos las preguntas que yo voy a anotar en la pizarra”.

[No es posible entender lo que dicen la profesora y las alumnas durante un par de minutos]

Profesora: “Veamos las preguntas para comenzar a concluir:

- ¿Cuántas partes tiene el texto y cuáles son?

- ¿Qué importancia tienen las imágenes en el texto?
- ¿Cuál es el título y cuáles son los subtítulos?
- ¿Por qué se utilizan las viñetas?
- ¿Para qué crees que se escribieron estas instrucciones?”

[No es posible entender lo que dicen la profesora y las alumnas durante un par de minutos]

Profesora: “Ahora vamos a retomar un fragmento de este mismo texto instructivo. Ya respondimos todo de la comprensión de lectura, vimos cómo estaba el texto, si le faltaba algo, si le sobraba. Vamos a retomar un fragmento de los textos, para ver completamente los verbos. ¿Qué les llama la atención de los verbos que están subrayados? Dice; dibuja, pinta, pega, ¿qué les llama la atención?”

Alumna: “Son indicaciones para crear algo”.

Alumna: “Que todas tienen relación”.

Alumna: “Todos son verbos”.

Profesora: “¿Y qué les llama la atención de cómo están escritos esos verbos o de cómo se refieren a la persona que lee el verbo?”

Alumna: “Están en presente y se dirigen a uno, por ejemplo: “tú tienes que hacer esto”.

Alumna: “Está dando órdenes”.

Profesora: “¿Alguien sabe cómo se llaman estos verbos?, los que dicen una orden, lo que yo tengo que hacer o se dirigen a una persona para que haga algo”.

Alumna: “Verbos imperativos”.

Profesora: “¿Cómo sabe que se llaman verbos imperativos? Alguien lo sabía de antes, por el libro. ¿Quién puede darme otros ejemplos de verbos en modo imperativo?”.

Alumna: “Cómete toda la comida”.

Profesora: “Si no me equivoco el logo de la Teletón. Las campañas de la Teletón llaman a colaborar a través de una orden (entre comillas) o de un mandato, que no se siente como obligación, ni como reto. Porque muchas personas piensan que los verbos en modo imperativo solo se usan para retar y no es así, no es en plan de reto. ¡Sé que hay hartos calor, pero hagamos el esfuerzo!

En un texto informativo, ¿se suelen utilizar estos verbos en imperativo?, ¿en un cuento?, ¿por qué lo usamos en un texto instructivo o normativo?”

Alumna: “Porque da instrucciones para poder hacerlo”.

Profesora: “Si no lo hiciera así, ¿nos quedaría claro que son instrucciones? Hay que tener claro que hay que hacer. Tendría que decir, “usted puede dibujar” o como decíamos, “dibujar el molde de la jirafa, pintar el molde de la jirafa”. Y en un cuento ¿usamos el verbo en imperativo?”

Alumna: “A menos que alguien esté hablando, que sea un diálogo”.

Profesora: “Se tiende a pensar que el modo imperativo es por lo general para retar o cuando uno quiere hablar de manera despectiva hacia otra persona, pero todo va en la manera en que se dice, si yo digo; “¡oye, has la tarea!”. Obviamente aquí, estoy siendo descortés, pero si digo, “Macarena, has la tarea”, estoy usando el mismo verbo, con otro tono, pero sin ser descortés. El hecho de usar un verbo en modo imperativo, no significa que me voy a relajar y lo voy a usar de cualquier manera y en cualquier situación, no puedo llegar a decirle a la mamá, “¡Oye, mamá, tráeme el plato de comida!”

## I2: Etiquetas para las clases observadas

# Profesor 3

### SIMBOLOGIA:

#### Control del proceso de Enseñanza – Aprendizaje

El profesor: **etiqueta celeste**.

La o las alumnas **etiqueta verde**.

Ambos : **etiqueta amarilla**.

#### Categorías ordenadoras:

Motivación:

Conocimientos previos:

Organización de la enseñanza:

Estrategias didácticas:

**Clase/Fecha: 1 (17-11-08)**

**Curso: 5° básico B**

Evidencia	Etiqueta 1	Etiqueta 2, a partir de ordenadores coincidentes con J. I. Pozo
<p><i>Obs. Inves.</i> Com1, Prof3 Clase 1, 17-11-08:</p> <p>[Al iniciar la clase la profesora pide silencio y anuncia que esta es la última clase del día por ello se hace siempre corta, explica sobre la clase del libro y anuncia que varias alumnas deben irse fuera a trabajar en la ficha de lectura]</p>	<p>La profesora pide silencio para comenzar y pide salir de la sala a las alumnas que no han cumplido con un requerimiento base para la clase (es la clase de monitoreo, profundización y análisis de la obra de lectura complementaria que las alumnas leen mensualmente)</p>	<p>La profesora pide silencio para comenzar y pide salir de la sala a las alumnas que no han cumplido con un requerimiento base para la clase (es la clase de monitoreo, profundización y análisis de la obra de lectura complementaria que las alumnas leen mensualmente)</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com2, Prof3 Clase 1, 17-11-08:</p> <p>[Comienza la clase del libro, cuando la profesora comienza la clase preguntando si <b>¿es mejor la película o el libro?</b>, varias alumnas levantan la mano para contestar la pregunta de la profesora, antes de ello la profesora pregunta <b>¿alguien pudo leer el libro sacándose de la mente las imágenes de la película?</b>, todas las alumnas tienen la posibilidad de opinar, de decir lo que piensan sobre el tema, la mayoría le contesta que no]</p>	<p>La profesora inicia la conversación sobre la obra leída por las alumnas con una pregunta que las desafía a enjuiciar la obra y la película. Varias alumnas responden a este juicio.</p>	<p>La profesora inicia la conversación sobre la obra leída por las alumnas con una pregunta que las desafía a enjuiciar la obra y la película. Varias alumnas responden a este juicio.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com3, Prof3 Clase 1, 17-11-08:</p>	<p>Las alumnas responden a una pregunta de la profesora, varias quieren contestar al mismo tiempo, por lo que la</p>	<p>Las alumnas responden a una pregunta de la profesora, varias quieren contestar al mismo tiempo, por lo que la</p>

<p>[La profesora comenta que se van a concentrar en la vida de CS Lewis, pues eso es muy importante en la historia, les pregunta <b>¿CS Lewis, fue siempre católico?</b>, como todas quieren contestar, la profesora les vuelve a decir que para tomar la palabra deben levantar la mano]</p>	<p>profesora procura que se ordenen y contesten una a una. Las alumnas demuestran haber averiguado sobre el autor de la obra leída antes de la presente clase.</p>	<p>profesora procura que se ordenen y contesten una a una. Las alumnas demuestran haber averiguado sobre el autor de la obra leída antes de la presente clase.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com4, Prof3 Clase 1, 17-11-08:</p> <p>[La profesora entrega información sobre la conexión de CS Lewis con la vida de Jesús, les pregunta: <b>cuando Jesús resucita, ¿quiénes estaban presentes?</b>, las alumnas se muestran interesadas en esta conexión que les muestra la profesora]</p>	<p>La profesora explicita la conexión entre la vida del autor y su obra mediante cuestionamientos que llevan a reflexionar a las alumnas sobre lo leído. Las alumnas se muestran interesadas en ello.</p>	<p>La profesora explicita la conexión entre la vida del autor y su obra mediante cuestionamientos que llevan a reflexionar a las alumnas sobre lo leído. Las alumnas se muestran interesadas en ello.</p>
<p>Com5, Prof3 Clase 1, 17-11-08:</p> <p>“Profesora: Lamento decir que Anguita, León, Larea, Martiroli se van a trabajar afuera en comprensión de lectura, con su libro, a la biblioteca o al pasillo”</p>	<p>La profesora pide salir de la sala a quienes no han traído la ficha de lectura que se debe llevar a la clase de profundización de la lectura complementaria.</p>	<p>La profesora pide salir de la sala a quienes no han traído la ficha de lectura que se debe llevar a la clase de profundización de la lectura complementaria.</p>
<p>Com6, Prof3 Clase 1, 17-11-08:</p> <p>“Profesora: Vamos a comenzar con nuestra ficha de lectura. Cuando supieron a principio de año que tenían que leer <i>El león y la bruja</i> y <i>el ropero</i>, yo me acuerdo que muchas comentaron que ya habían</p>	<p>La profesora inicia la clase recordando las opiniones iniciales de las alumnas cuando se les dijo que iban a leer la obra de la lectura complementaria a la que se alude en la presente clase, luego de ello indaga en las actuales opiniones de las alumnas.</p>	<p>La profesora inicia la clase recordando las opiniones iniciales de las alumnas cuando se les dijo que iban a leer la obra de la lectura complementaria a la que se alude en la presente clase, luego de ello indaga en las actuales opiniones de las alumnas.</p>

<p>visto la película, que les gustaba, que les llamaba la atención; después de haber leído el libro y en su gran mayoría haber visto la película, <b>¿es el libro lo que ustedes esperaban, es mejor, es peor?</b>, necesito comentarios.</p> <p>Alumna: Yo encontré que al principio no iba a ser entretenido, porque como es muy largo.</p> <p>Profesora: <b>¿Por qué lo encontrabas largo?</b></p> <p>Alumna 1: Es que como lo encontré como grande, pero lo encontré muy distinto y entretenido.</p> <p>Alumna 2: Yo estoy acostumbrada a leer libros largos y lo encontré súper corto en comparación con otros y encontré que la película estaba muy bien hecha, pero me gustó más el libro que la película”</p>		
<p>Com7, Prof3 Clase 1, 17-11-08:</p> <p>“Profesora: <b>¿Y tu mamá, no te la habrás imaginado como la bruja?</b>”</p>	<p>La profesora lanza bromas a partir de lo que las alumnas comentan, ello las descoloca y las hace reír.</p>	<p>La profesora lanza bromas a partir de lo que las alumnas comentan, ello las descoloca y las hace reír.</p>
<p>Com8, Prof3 Clase 1, 17-11-08:</p> <p>“Profesora: <b>¿Alguien pudo leer el libro sacándose de la mente las imágenes de la película?</b>, me explico. Cuando uno lee un libro</p>	<p>La profesora indaga en las representaciones de las alumnas sobre ciertos temas relacionados con la obra leída, lo hace mediante preguntas que las alumnas responden, éstas últimas se muestran interesadas en</p>	<p>La profesora indaga en las representaciones de las alumnas sobre ciertos temas relacionados con la obra leída, lo hace mediante preguntas que las alumnas responden, éstas últimas se muestran interesadas en</p>

<p>obviamente se imagina los personajes, la forma de ser, se los imagina físicamente, se imagina el lugar donde sucede la historia. <b>¿Alguna fue capaz de leer el libro de esa manera?, o ¿todas se iban imaginando los pasajes que vieron en la película?</b></p> <p>Alumna 3: Yo a veces no me imaginaba las partes de la película, pero otras sí, entonces era como confuso, pero la mayoría de las partes no las imaginaba con la película.</p> <p>Profesora: Ya, <b>¿quién más?</b></p> <p>Alumna 4: Yo me imaginaba como a mi familia, por ejemplo Lucy, era como mi hermana chica, yo era Susan, mi hermano, no sé porque, pero era Edmund y mi papá era Pedro y no sé por qué, pero así me lo imaginaba.</p> <p>Profesora: <b>¿Y tu mamá no te la habrás imaginado como la bruja?</b> ¡Guardemos silencio, recuerden que está hora es corta!</p> <p>Alumna 6: Yo lo encontré igual a la película, porque en el libro salen imágenes de la película, en mi libro.</p> <p>Profesora: Y, <b>¿el libro es igual a la película o al revés?, ¿el libro se hizo después de la película?</b></p>	<p>responder.</p>	<p>responder.</p>
--	-------------------	-------------------

<p>Alumna: No, el libro se hizo primero, pero hay varias que no eran iguales.</p> <p>Profesora: <b>¿Aparecieron todos los personajes que aparecen en la película?</b> En el libro hay muchos más personajes, ahí tenemos harta diferencia”</p>		
<p>Com9, Prof3 Clase 1, 17-11-08:</p> <p>“Alumna: Mi hermano me dijo: “para que lo <i>leí</i>, ve la película y listo”, yo le dije “ay no, es diferente”.</p> <p>Profesora: Aquí hay un punto súper importante, que les pasa a muchas, sobre todo con Harry Potter, hemos visto primero la película, que yo siempre les he pedido por favor, que antes de ver cualquier película basada en el libro, se lean el libro, porque les pasa que dicen, “el libro es diferente a la película”, son cosas erradas y <b>¿qué se hizo primero, el libro o la película?</b></p> <p>En la película van a quitar cosas, como en Harry Potter quitan muchas cosas de las que aparecen en la tele y le agregan otras también”</p>	<p>A partir del comentario de una alumna, la profesora precisa la diferencia entre leer una obra escrita y ver la película basada en dicha obra.</p>	<p>A partir del comentario de una alumna, la profesora precisa la diferencia entre leer una obra escrita y ver la película basada en dicha obra.</p>
<p>Com10, Prof3 Clase 1, 17-11-08:</p> <p>“Profesora: Vamos a concentrarnos en la vida de C.S. Lewis, porque hay</p>	<p>La profesora conecta la obra con su autor, lo hace preguntando a las alumnas por lo que ellas averiguaron sobre la vida del mismo; luego la profesora establece</p>	<p>La profesora conecta la obra con su autor, lo hace preguntando a las alumnas por lo que ellas averiguaron sobre la vida del mismo; luego la profesora establece</p>

<p>aspectos de su vida sumamente importantes para los temas que toca <i>El león, la bruja y el ropero</i>.</p> <p>Partamos, C.S. Lewis <b>¿siempre fue católico?, ¿quién averiguó eso?</b> Aquí dice en la biografía, que después se hizo católico. A ver, <b>¿qué pasó? ¿Por qué se creen ustedes que si ese es el nombre, se escribe como C.S. Lewis?</b>, puede que sea muy largo, que no le haya gustado, muy difícil de escribir y de recordar también, en cambio C.S. Lewis es un nombre que uno siempre recuerda.</p> <p>Les cuento un poco la historia de C.S. Lewis, efectivamente él no siempre fue católico, en un comienzo no creía en nada, en ninguna religión, <b>¿pero qué paso?</b>, fue un profesor en la universidad que tuvo mucho contacto con Tolkien, el escritor de <i>El señor de los anillos</i> y se hicieron muy amigos y de hecho cuando ustedes sean más grandes se van a dar cuenta que los libros son muy parecidos, muy fantásticos, y fue él quien de alguna manera convenció a C.S. Luis de hacerse católico. C.S. Luis le gustó tanto este cambio que lo quiso reflejar en todos los libros, especialmente en Las Crónicas de Narnia, por ejemplo; en El León, La Bruja y El Ropero, <b>¿qué</b></p>	<p>semejanzas entre el autor, su catolicismo y la obra que las alumnas están analizando. Las alumnas van dándose cuenta de dichas conexiones, mediante las preguntas que les plantea la profesora.</p>	<p>semejanzas entre el autor, su catolicismo y la obra que las alumnas están analizando. Las alumnas van dándose cuenta de dichas conexiones, mediante las preguntas que les plantea la profesora.</p>
--	--	--

<p><b>sucede con el león? Y que tiene relación con nuestra religión, ¿qué acto hace el León que tienen relación con lo que nosotros conocemos de nuestra religión?</b></p> <p>Alumna: Da su vida por otra persona.</p> <p>Profesora: <b>¿Y qué le sucede después a Aslan?”</b></p> <p>Alumnas: Revive, resucita.</p> <p>Profesora: Fíjense que Aslan es una presencia muy importante en el libro, da su vida por Edmundo y al dar su vida por Edmundo, da la vida por todos los demás, la entrega, se sacrifica, al igual que se sacrificó Jesús, se entrega voluntariamente a la muerte.</p> <p><b>¿Cuándo resucita, quienes estaban presentes?</b></p> <p>Alumna: Lucy y Susan.</p> <p>Profesora: <b>¿Quiénes fueron las primeras personas que vieron a Jesús resucitado?</b></p> <p>Alumna: María y María Magdalena.</p> <p>Profesora: Fíjense la relación, cuando ustedes lean el próximo año <i>El sobrino del mago</i>, que son todos los libros de las <i>Crónicas de Narnia</i>, se van a dar cuenta que muestra el momento en que se va creando Narnia, y <b>¿esa creación, que relación</b></p>		
---	--	--

<p><b>tiene con la Biblia?</b></p> <p>Alumna: La creación del mundo”</p>		
<p>Com11, Prof3 Clase 1, 17-11-08:</p> <p>“Profesora: <b>¿Por qué leemos primero este y después el sobrino del mago?</b> Porque C.S. Lewis siempre los escribió como libros independientes, puedes leer cualquiera en el orden que sea y las historias las vas a tener igual. La historia comienza al principio del libro y termina, no es una continuación, se pueden leer los libros independientes.</p> <p>Alumna: Uno puede crear hartos cuentos y los puede hacer en diferentes orden, porque los libros que yo escribo (tengo una colección que yo he escrito), entonces algunas niñas del curso se han leído el último, otras el primero, etc.</p> <p>Profesora: <b>¿Y por qué yo no he leído ninguno?”</b></p>	<p>A partir de una explicación que da la profesora sobre el orden de lectura de un par de libros de la saga Crónicas de Narnia, una alumna comenta que ella misma ha escrito varios libros y que varias de sus compañeras los han leído.</p>	<p>A partir de una explicación que da la profesora sobre el orden de lectura de un par de libros de la saga Crónicas de Narnia, una alumna comenta que ella misma ha escrito varios libros y que varias de sus compañeras los han leído.</p>
<p>Com12, Prof3 Clase 1, 17-11-08:</p> <p>“Profesora: Vamos a los cuatro personajes de esto, tienen características bien especiales. Se acuerdan cuando vimos las características de las cuatro <i>Mujercitas</i>, tuvimos que explicar, cuáles eran las</p>	<p>La profesora continúa la clase preguntando a las alumnas sobre personajes y acontecimientos de la obra.</p>	<p>La profesora continúa la clase preguntando a las alumnas sobre personajes y acontecimientos de la obra.</p>

<p>virtudes y cuáles eran los defectos. Vamos a ver uno por uno estos cuatro personajes principales, como les nombraron después cuando fueron Reyes de Narnia, <b>¿Por qué les habrán puesto esos nombres y que características especiales tenían esos hermanos?, tanto dentro de Narnia como fuera. Pedro, era el mayor, ¿Cómo era?</b></p> <p>Alumna: Era valiente.</p> <p>Profesora: <b>¿Cómo nombraron a Pedro cuando fue rey?</b></p> <p>Alumna. El Magnífico.</p> <p>Profesora: <b>¿Y a Edmundo?</b></p> <p>Alumnas: El justo.</p> <p>Profesora: Pedro era valiente y se <b>preocupaba de los hermanos, de hecho uno de los grandes conflictos era que se creía el papá de los hermanos. ¿Qué pasaba con Susan?, ¿cómo era Susan?</b></p> <p>Alumna: Era como la mamá de todos, como que los cuidaba.</p> <p>Profesora: Era la protectora, inteligente, <b>¿y cómo la nombraron cuando la coronaron reina?</b></p> <p>Alumna: La protectora.</p>		
--	--	--

<p>Profesora: <b>Y ¿qué pasa con Edmundo?, de los hermanos era el personaje mas complicado de todos, ¿por qué? y ¿qué nombre recibe?</b></p> <p>Alumna: Lo nombraron como el rey justo.</p> <p>Profesora: <b>¿Por qué lo habrán nombrado el rey justo, si de alguna manera las embarradas que se mandó antes, no eran tan de justos?</b></p> <p>Alumna: <b>¿Por qué luego cambió?</b></p> <p>Profesora: <b>¿Y por qué cuando estaba en la tierra, en el territorio de nosotros, en la vida real, por qué actuaba de esa manera?</b></p> <p>Alumna: Porque yo creo que el siempre creía tener la razón.</p> <p>Profesora: <b>¿Y qué le pasó a él con la bruja?, ¿por qué creen que cayó en la trampa de la bruja?</b></p> <p>Alumna: Porque la bruja le dice toda amorosa, trae a tus hermanos para conocerlos, y él le creyó.</p> <p>Profesora: <b>¿y creen que Pedro habría caído en eso, o que Lucy o Susan?, ¿por qué Edmundo?</b></p>		
---	--	--

<p>Alumna: porque ella, cuando se encontró con la bruja por primera vez, ella le daba unas delicias y que ella nomás sabía que si las probabas una vez, no podrías dejarlas, entonces él confiaba en ella.</p> <p>Profesora: <b>¿Y qué pasaba con Lucy, cómo era, por qué fue la primera en encontrar la entrada a Narnia, por qué no fue otra persona, por qué Susan fue la que encontró este paso?, ¿qué nombre le pusieron?</b></p> <p>Alumna: Porque era la que tenía más imaginación, la más creyente.</p> <p>Profesora: <b>¿Qué nombre le pusieron?</b></p> <p>Alumna: La reina de las valientes</p> <p>Profesora: <b>Cuándo Lucy cuenta que había entrado en el mundo de Narnia y que había estado con el fauno, ¿todos le creyeron?, y ¿por qué creen ustedes que el profesor le creyó?</b></p> <p>Profesora: Si quieren saber porque le creyó a Lucy el profesor, se van a tener que leer el próximo año, <i>El sobrino del mago</i>.</p> <p>Alumna: ¡No!</p> <p>Alumna: Cuando usted dijo que para saber hay que leer</p>		
---	--	--

<p><i>El sobrino del mago</i>, lo relacioné con que no hay que leérselos antes, lo otro es que Lucy también era valiente, porque cuando no le creyeron, ella aun siguió creyendo que tenía la razón y no se rindió, fue de nuevo incluso.</p> <p>Profesora: <b>¿Los árboles que relación tenían en Narnia con la bruja?</b></p> <p>Alumna: Algunos estaban del lado de la bruja, escuchaban las conversaciones para dañar.</p> <p>Profesora: Pero por algo el ropero estaba tapado, si fuera cualquiera lo tendría en la pieza y a lo mejor arriba tendría la tele”.</p>		
<p>Com13, Prof3 Clase 1, 17-11-08:</p> <p>“Alumna: Había una carta que no entendí muy bien.</p> <p>Profesora: <b>¿Qué no entendiste de esa carta?</b></p> <p>Profesora: “Mi querida Lucy, escribí esta historia para ti... pero cuando la empecé no caí en la cuenta de que las muchachas crecen mas rápido que los niños, por lo tanto ya eres mayor para los cuentos de hadas y para cuando el relato esté impreso y encuadernado, serás aun mayor, sin embargo algún día serás lo</p>	<p>La profesora trata una duda de una alumna sobre una carta que se incluye en la obra leída.</p>	<p>La profesora trata una duda de una alumna sobre una carta que se incluye en la obra leída.</p>

<p>bastante mayor para volver a leer cuentos de hadas, entonces podrás sacarlo de la estantería superior, quitarle el polvo y decirme que opinas de él, probablemente yo estaré tan sordo que no te oiré y seré tan viejo que no comprenderé nada de lo que digas, a pesar de todo seguiré siendo tu afectuoso padrino”</p> <p>C.S. Lewis le dedica este libro a su ahijada, que se llama Lucy o Lucía. Como yo les he dicho que los autores parten de lo que ya conocen de su realidad para escribir, <b>¿aquí qué nombre pensó para la protagonista?</b>, y probablemente las características que tiene Lucy algunas se reflejaban en su ahijada”.</p>		
<p>Com14, Prof3 Clase 1, 17-11-08:</p> <p>“Profesora: Yo recuerdo cuando me leí este libro, tuve la suerte que al mismo tiempo, el día de Navidad daban dibujos animados desde la mañana hasta la noche y uno de los que daban era <i>El león, la bruja y el ropero</i> y a mí hasta el día de hoy no se me borra de la mente la imagen de Aslan en la mesa de piedra, fue tan impactante, que tuve que leer el resto de los libros. Además siempre pensamos con las amigas del colegio</p>	<p>La profesora comenta una experiencia personal con la obra leída, a partir de ella pregunta a las alumnas por el personaje con el cual se identificarían, las alumnas responden y termina la clase con una frase incluida en la obra leída.</p>	<p>La profesora comenta una experiencia personal con la obra leída, a partir de ella pregunta a las alumnas por el personaje con el cual se identificarían, las alumnas responden y termina la clase con una frase incluida en la obra leída.</p>

<p>que si uno podría imaginar, <b>¿qué personaje me gustaría ser?</b></p> <p>Alumna: Lucy, porque es la que encontró el ropero, es como la más importante en el libro.</p> <p>Profesora: <b>¿Quién sería otro personaje?</b></p> <p>Alumna: Yo, Pedro, porque no soy peleadora.</p> <p>Alumna: Yo también un poco con Pedro y con Susan, porque cuando estamos en Antofagasta y estamos las cuatro juntas y siempre andamos mandando a las hijas del esposo de mi mamá y de repente mi mamá se pone detrás y yo digo que soy la mayor.</p> <p>Profesora. Y como dijo el profesor, para terminar, “uno nunca sabe donde se abre una puerta para entrar a Narnia, estén atentas porque puede estar a la vuelta de la esquina” Nos vemos mañana”</p>		
---	--	--

**Profesora 3**

**Clase/Fecha: 2 (24-11-08)**

**Curso: 5° básico B**

<b>Evidencia</b>	<b>Etiqueta 1</b>	<b>Etiqueta 2, a partir de ordenadores coincidentes con J. I. Pozo</b>
<p>Com1, Prof3 Clase 2, 24-11-08:</p> <p>“Profesora: dentro del texto dramático, tuvieron la suerte de ver “Los Tres Mosqueteros”, y <b>¿qué tienen que saber?, ¿Qué es una obra dramática, que es una representación teatral? ¿Y cuál es la diferencia entre ambas?</b>, los elementos de una obra dramática, el diálogo, las acotaciones y las descripciones. Tienen obras dramáticas en el libro y en la antología de la lectura oral, así que lean y vayan viendo ahí también las características y dentro de los textos líricos, hablamos del hablante lírico, de las figuras literarias, versos y estrofas.</p> <p><b>¿Dudas hasta acá? ¿Cuáles son los textos líricos?</b></p> <p>Alumna: Los poemas, la poesía.</p> <p>Profesora: Pasamos al segundo tema. Estructura, comprensión y características, la finalidad de los textos no literarios y el propósito comunicativo de los textos no literarios y dentro de los no literarios, vimos la noticia, por lo tanto deberían conocer la estructura, (que si no lo conocen, es para tirarle las orejas, porque la vimos el año pasado, leímos noticias y además características y las preguntas que responde),</p>	<p>La profesora, mediante preguntas directas de contenido, repasa con las alumnas los contenidos que serán evaluados en una venidera prueba de síntesis anual.</p>	<p>La profesora, mediante preguntas directas de contenido, repasa con las alumnas los contenidos que serán evaluados en una venidera prueba de síntesis anual.</p>

<p><b>¿quién me podría decir las preguntas a las que responde?</b></p> <p>Alumna: Qué, cómo, por qué, a quién.</p> <p>Profesora: Dentro de los textos argumentativos, lo mismo, la estructura y característica y el afiche publicitario, <b>¿se acuerdan que vimos esos afiches ultra modernos que aparecían en el libro?</b></p> <p>Alumna: Sí, tenían epígrafe, bajada, titular.</p> <p>Profesora: Y los normativos, en los que vemos las características y los tipos de textos normativos, que es en lo que estamos. <b>¿Qué es el propósito comunicativo?</b>, se acuerdan cuando vimos los cuentos, dijimos que <b>la finalidad y el propósito del cuento, ¿cuál era?, ¿cuál es la finalidad de una noticia?</b> Y además vimos durante varios contenidos del lenguaje, hacen mención crítica al uso de comas, al reemplazo de verbo en vocativo, en enumeración y frase explicativa, identificar sujeto y predicado y además los tipos de sujeto, el sujeto expreso, tácito, simple y compuesto. <b>¿A que se refiere la estructura de los verbos...?</b> También vimos que tenían una estructura y un fin cuando ustedes escribieron uno, tenían que cumplir con esa estructura... después de la tesis venían los argumentos. Todo esto está en el cuaderno y lo estamos viendo en el período de síntesis, ahora, esta semana de síntesis no es la <i>papa</i> para la prueba, ¿qué</p>		
--	--	--

<p>significa eso?, que no me quedo tranquila con el período de síntesis, no es repasar para la prueba, es cerrar o resumir el año, por lo tanto, nadie me puede decir que se confió porque lo vimos el período de síntesis. Hay que estudiar para la prueba. Ustedes tienen la prueba el 10, ¡fíjense toda la anticipación!, dos semanas completas, no pueden decir que no hubo tiempo, si se pierde el temario, lo tendrán que conseguir”</p>		
<p>Com2, Prof3 Clase 2, 24-11-08:  “Profesora: <b>¿Qué significa en forma arbitraria?</b>”</p>	<p>La profesora se detiene y pregunta a las alumnas en aquellos vocablos que intuye podrían ser difíciles para las alumnas.</p>	<p>La profesora se detiene y pregunta a las alumnas en aquellos vocablos que intuye podrían ser difíciles para las alumnas.</p>
<p>Com3, Prof3 Clase 2, 24-11-08:  “Profesora: El segundo tema, de acuerdo a lo que pasó la semana pasada, <b>¿qué de lo que yo les había mandado de trabajo, efectivamente se había hecho y qué no?</b> Por lo tanto, todas con cuaderno y libro abierto. Una de las actividades que yo les pedí hacer, correspondía a la página 119 del libro, ahora ábranlo. Esta página correspondía al texto de mitos y leyendas, trabajaron también en la 121 con las preguntas de comprensión, actividad que yo les di para el día jueves. Ahora abran el libro en la página 53. Quiero saber quién hizo la página 53-54-55-56, levantar la mano la que hizo estas páginas, no conversar. Entonces la vamos a ver rápidamente para que no quedemos inconclusos, vamos a leer, para seguir avanzando. <b>¿Voluntaria para leer?</b> El texto dice; ¿Eres un buen consumidor?</p>	<p>La profesora retoma los contenidos de clase que habían quedado pendientes (ella estuvo con licencia algunos días), va tratando los contenidos mediante las actividades del libro de Lenguaje y algunas preguntas que verifican el entendimiento de las alumnas sobre el tema de clase.</p>	<p>La profesora retoma los contenidos de clase que habían quedado pendientes (ella estuvo con licencia algunos días), va tratando los contenidos mediante las actividades del libro de Lenguaje y algunas preguntas que verifican el entendimiento de las alumnas sobre el tema de clase.</p>

<p>Alumna: “¿Eres un buen consumidor?, ¿conoces tus derechos? ¿Y... como consumidora? Derecho de libre elección, al comprar puedes elegir entre varios productos o elegir dónde comprar. Derecho a la reparación; es la posibilidad de reclamar cuando tenemos un problema con lo que compramos o con lo que contratamos...” Siguen leyendo...</p> <p>Profesora: <b>¿Qué significa en forma arbitraria?</b></p> <p>Alumna: <u>No es posible entender la respuesta de la alumna a esta pregunta.</u></p> <p>Profesora: Muy bien, esto es muy importante. Tenemos derechos como consumidores, pero también deberes como consumidores. Hay gente que sólo ve los derechos, se les olvidan los deberes. <b>¿Por qué este texto es normativo?</b></p> <p>Alumna: Porque te informa</p> <p>Alumna: Te ayuda a conocer las reglas”</p>		
<p>Com4, Prof3 Clase 2, 24-11-08:</p> <p>“Alumna: <b>¿Un texto normativo puede entregar derechos?</b></p> <p>Profesora: Los textos normativos nos informan, dan instrucciones, ¿para qué me sirven?”</p>	<p>Una alumna presenta una duda, ante esto la profesora responde sólo de soslayo, no directamente.</p>	<p>Una alumna presenta una duda, ante esto la profesora responde sólo de soslayo, no directamente.</p>
<p>Com5, Prof3 Clase 2, 24-11-08:</p> <p>“Profesora: <b>Imagínense que no existieran los textos</b> normativos, sin normas, sin reglas, sin</p>	<p>La profesora fomenta que las alumnas consideren qué pasaría si... conecta, de esta forma, los contenidos de clase con la</p>	<p>La profesora fomenta que las alumnas consideren qué pasaría si... conecta, de esta forma, los contenidos de clase con la</p>

<p>instrucción que nos orientara lo que podemos hacer, ¿qué pasaría?</p> <p>Alumna: Si no hubiera normas uno jugaría cuando uno quiere.</p> <p>Profesora: Los textos normativos nos ayudan a vivir en sociedad, sin eso no podríamos vivir en comunidad. <b>Imagínense que en el colegio no hubiera un <i>Manual de convivencia</i>, ¿Cómo andaríamos?</b> Como jaula de monos, cada uno lo que quisiera. <b>¿Si no hubieran normas de tránsito?, manejaríamos como quisiéramos, sin normas.</b> Nos ayudan a vivir en sociedad. Cuando se inventaron los lavavajillas, los primeros que salieron, nadie se imaginaba cómo operaban, a lo mejor pensaban que funcionaba igual que las lavadoras, no tenían porqué saberlo, porque nunca lo habíamos usado, para eso necesitábamos un manual para poder usarlos”</p>	<p>cotidianeidad escolar y personal de las alumnas.</p>	<p>cotidianeidad escolar y personal de las alumnas.</p>
<p>Com6, Prof3 Clase 2, 24-11-08:</p> <p>“Alumna: <b>¿Uno puede poner opiniones en un texto normativo?</b></p> <p>Profesora: Buena pregunta. Un texto normativo solo te norma, imagínate que el <i>Manual de convivencia</i> pusiera la opinión de todas las profesoras, la miss Carolina opina que el manual de convivencia debiera aplicarse los lunes, miércoles y viernes, la miss Pilar opina que el manual del uniforme no debiera aplicarse los viernes porque es previo al fin de semana, así empezamos a poner opiniones y no estamos normando y lo que quieres hacer es que</p>	<p>La profesora responde a una duda de una alumna, trata su duda y congrega al resto de las alumnas a partir de la cotidianeidad escolar de las mismas.</p>	<p>La profesora responde a una duda de una alumna, trata su duda y congrega al resto de las alumnas a partir de la cotidianeidad escolar de las mismas.</p>

funcionen, normar, regular”		
<p>Com7, Prof3 Clase 2, 24-11-08:</p> <p>“Alumna: A veces pasa que las personas que atienden no son tan buenas.</p> <p>Profesora: Si tú me preguntas mi opinión te cuento que yo hace meses terminé enrabiada con una denuncia en el Sernac porque compré unas zapatillas para el <i>Nico</i> y al tiempo estaban rotas, pero con un hoyo en la punta, aunque tenía la boleta me dijeron que era por desgaste, por mal uso y que me ofrecían poner un parche que se demoraba una semana y si no podían, ahí veían si cambiarlo. Yo que soy suave de carácter y le dije a la vendedora, que de alguna manera no tenía la culpa, porque compré en la tienda, puse una denuncia al Sernac y salí perdiendo, tuve que comprar nuevas zapatillas”</p>	<p>A partir de una opinión de una alumna, la profesora narra su experiencia al respecto.</p>	<p>A partir de una opinión de una alumna, la profesora narra su experiencia al respecto.</p>
<p>Com8, Prof3 Clase 2, 24-11-08:</p> <p>“Profesora: En la página 55 tenemos tres personas con tres situaciones, vamos a ver qué derechos del consumidor que plantea el texto están presentes. <i>“Camila dice que va a buscar un chaleco con sus padres y busca algo que le guste, desea elegir un modelo y color determinado que le brinde comodidad, abrigo y que la haga sentirse bien, le pregunta al vendedor los precios de los chalecos que le gusta. Luego va a otra tienda, escoge los de su gusto y vuelve a preguntar por la calidad para comparar con los que ha visto, ¿cuál de los derechos que aparecen en este texto está</i></p>	<p>A partir de las situaciones casuísticas que se plantean en el texto de Lenguaje, la profesora va explicando a las alumnas los tipos de textos normativos.</p>	<p>A partir de las situaciones casuísticas que se plantean en el texto de Lenguaje, la profesora va explicando a las alumnas los tipos de textos normativos.</p>

<p><b><i>presente en esta situación?”¿Será el derecho a la reparación, a la discriminación, a la información, a qué?</i></b></p> <p>Alumna: Está el derecho a libre elección, porque va a una tienda, ve los precios, va a otra y los compara y se puede elegir.</p> <p>Profesora: Otra situación: <b><i>“Vicente va al supermercado y su padre le dice en el pasillo de los juguetes de una tienda que elija uno para su hermano que acaba de nacer. Vicente toma el que considera apropiado y lee las instrucciones de la etiqueta, para saber si está recomendado para bebés de esa edad, luego de ese dato escoge uno. ¿Qué derecho está implicado?”</i></b></p> <p>Alumna: Derecho a la información.</p> <p>Profesora: <b><i>¿Quién de ustedes puede decir que cada vez que compra algo, no sólo un juguete, ropa o alimento, ve las instrucciones?</i></b></p> <p>Alumna: Yo</p> <p>Profesora: <b><i>¿La ropa no tiene instrucciones?</i></b></p> <p>Alumna: Sí, cómo lavarlas</p> <p>Profesora: Otra situación: <b><i>“Gonzalo y Francisca van al kiosco del colegio a comprar algo para almorzar. Gonzalo le recomienda a Francisca comer un alimento sano y que no implique posteriormente contaminar el Medio Ambiente, por ejemplo una</i></b></p>		
---	--	--

<p><i>fruta; para beber le sugiere un envase retornable en vez de desechable. <b>Francisca le propone juntar las botellas de vidrio y los papeles que se boten en el curso y llevarlos para ser reutilizados. ¿Qué derecho esta implicado y por qué?</b></i></p> <p>Alumna: El derecho a la protección de la salud y el Medio Ambiente”</p>		
<p>Com9, Prof3 Clase 2, 24-11-08:</p> <p>“Profesora: Ustedes no han mencionado los dibujos. <b>En un texto normativo, ¿son importantes los dibujos?</b></p> <p>Alumna: Sí</p> <p>Profesora: Imaginen que en un manual de un televisor me aparecen todas las instrucciones detalladas, pero en ningún minuto me aparece un dibujo con el televisor. Puede aparecer en el televisor con las instrucciones, pero si no aparece dibujo, ¿Por qué creen que los dibujos aparecen con números? En el caso del manual del celular, de alguna manera los dibujos me facilitan la comprensión.</p> <p>Profesora: <b>¿Se acuerdan los primeros textos normativos que vimos que hablaban de instrucciones donde si no estaba el dibujo, no había forma de saberlo?</b></p> <p>Antes de que lleguemos a las conclusiones de todo lo que tiene que tener un texto normativo y de cómo se debe escribir, vamos a ejercitar con otro texto normativo, esta vez ustedes solas en la página</p>	<p>La profesora pregunta a las alumnas por las imágenes en los textos normativos, mediante ello hace que se den cuenta de lo importante de ellas en estos tipos de textos.</p>	<p>La profesora pregunta a las alumnas por las imágenes en los textos normativos, mediante ello hace que se den cuenta de lo importante de ellas en estos tipos de textos.</p>

57 del libro”		
<p>Com10, Prof3 Clase 2, 24-11-08:</p> <p>“Profesora: Veamos las preguntas para comenzar a concluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Cuántas partes tiene el texto y cuáles son?</b></li> <li>• <b>¿Qué importancia tienen las imágenes en el texto?</b></li> <li>• <b>¿Cuál es el título y cuáles son los subtítulos?</b></li> <li>• <b>¿Por qué se utilizan las viñetas?</b></li> <li>• <b>¿Para qué crees que se escribieron estas instrucciones?”</b></li> </ul>	<p>Mediante una actividad que se encuentra en el texto de Lenguaje, la profesora invita a las alumnas a ir cerrando el tema, las preguntas que se utilizan resumen lo trabajando en clases.</p>	<p>Mediante una actividad que se encuentra en el texto de Lenguaje, la profesora invita a las alumnas a ir cerrando el tema, las preguntas que se utilizan resumen lo trabajando en clases.</p>
<p>Com11, Prof3 Clase 2, 24-11-08:</p> <p>“Profesora: Ahora vamos a retomar un fragmento de este mismo texto instructivo. Ya respondimos todo de la comprensión de lectura, vimos cómo estaba el texto, si le faltaba algo, si le sobraba. Vamos a retomar un fragmento de los textos, para ver completamente los verbos. <b>¿Qué les llama la atención de los verbos que están subrayados? Dice; dibuja, pinta, pega, ¿qué les llama la atención?</b></p> <p>Alumna: Son indicaciones para crear algo.</p> <p>Alumna: Que todas tienen relación.</p> <p>Alumna: Todos son verbos.</p> <p>Profesora. <b>¿Y qué les llama la atención de cómo están escritos esos verbos o de cómo se refieren a la persona que lee el verbo?</b></p> <p>Alumna: Están en presente y se dirigen a uno, por ejemplo: “tú</p>	<p>La profesora invita a las alumnas a mirar lo realizado y a fijarse en los verbos, luego deriva en los tipos de verbos que utilizan estos tipos de textos, lo hace sirviéndose del texto de Lenguaje, de una situación cotidiana de las alumnas (la Teletón) y de preguntas.</p>	<p>La profesora invita a las alumnas a mirar lo realizado y a fijarse en los verbos, luego deriva en los tipos de verbos que utilizan estos tipos de textos, lo hace sirviéndose del texto de Lenguaje, de una situación cotidiana de las alumnas (la Teletón) y de preguntas.</p>

<p>tienes que hacer esto”.</p> <p>Alumna: Está dando órdenes.</p> <p>Profesora: <b>¿Alguien sabe cómo se llaman estos verbos?</b>, los que dicen una orden, lo que yo tengo que hacer o se dirigen a una persona para que haga algo.</p> <p>Alumna: Verbos imperativos.</p> <p>Profesora: <b>¿Cómo sabe que se llaman verbos imperativos? Alguien lo sabía de antes, por el libro. ¿Quién puede darme otros ejemplos de verbos en modo imperativo?</b></p> <p>Alumna: Cómete toda la comida.</p> <p>Profesora. Si no me equivoco el logo de la Teletón. Las campañas de la Teletón llaman a colaborar a través de una orden (entre comillas) o de un mandato, que no se siente como obligación, ni como reto. Porque muchas personas piensan que los verbos en modo imperativo solo se usan para retar y no es así, no es en plan de reto. ¡Sé que hay harto calor, pero hagamos el esfuerzo!</p> <p><b>En un texto informativo, ¿se suelen utilizar estos verbos en imperativo?, ¿en un cuento?, ¿por qué lo usamos en un texto instructivo o normativo?</b></p> <p>Alumna: Porque da instrucciones para poder hacerlo.</p> <p>Profesora: <b>Si no lo hiciera así, ¿nos quedaría claro que son instrucciones?</b> Hay que tener claro</p>		
--	--	--

<p>que hay que hacer. Tendría que decir, “usted puede dibujar” o como decíamos, “dibujar el molde de la jirafa, pintar el molde de la jirafa”.  <b>Y en un cuento ¿usamos el verbo en imperativo?</b></p> <p>Alumna: A menos que alguien esté hablando, que sea un diálogo.</p> <p>Profesora: Se tiende a pensar que el modo imperativo es por lo general para retar o cuando uno quiere hablar de manera despectiva hacia otra persona, pero todo va en la manera en que se dice, si yo digo; “¡oye, has la tarea!”. Obviamente aquí, estoy siendo descortés, pero si digo, “Macarena, has la tarea”, estoy usando el mismo verbo, con otro tono, pero sin ser descortés. El hecho de usar un verbo en modo imperativo, no significa que me voy a relajar y lo voy a usar de cualquier manera y en cualquier situación, no puedo llegar a decirle a la mamá, “¡Oye, mamá, tráeme el plato de comida!”</p>		
--	--	--

## **I1: Transcripciones clases y observaciones del investigador**

# **Profesor 4**

### **CLASE 1**

#### **OBSERVACIÓN DEL INVESTIGADOR 10-11-08**

**Tema de la clase:** Formas de Gobierno, democracia, autocracia, autoritarismo y totalitarismo.

[Al ingresar a la sala el profesor espera silencio para saludar. Las alumnas se ponen de pie y se inicia la clase cuando el profesor pide sacar cuaderno y libro, pasa lista identificando cada nombre de las alumnas. Al hacerlo es empático cuando divisa alguna situación particular de alguna alumna, a una de ellas le pregunta “¿le pasa algo?” cuando parece que la alumna está con ánimo bajo].

[La acomodación de los bancos está dada por la sala misma, son bancos de a dos personas].

[El profesor comenta que recordará por tercera vez la importancia de la disciplina en la sala, al mismo tiempo les recuerda que seguirán con la materia. Advierte a una alumna sobre su comportamiento, diciéndole “Julia, primera advertencia”].

[El profesor anuncia que “todo lo visto desde principio de año es economía”, les dice que “desde se acuestan hasta que se levantan están dentro de ámbitos económicos”, explica que “lo mismo sucede con lo jurídico” y alude a la importancia de las normas. Las alumnas le comentan que “las reglas y normas son necesarias”. El profesor recuerda que hay normas jurídicas, religiosas y morales y que sí o sí siempre lo jurídico es necesario para convivir].

[El profesor pregunta a una alumna “¿Cuáles son las formas de gobierno que habíamos visto?”, ella las enumera y explica. Otra alumna explica que “hay títulos para el jefe de gobierno, de estado, etc.” El profesor entonces dice que continuarán y escribe en la pizarra: Democracia, Autocracia. Les pregunta: “Si la democracia es de todos ¿Qué debería ser la autocracia?” El profesor pide a una alumna intentar adelantarse a lo que aprenderán y explica que “es posible adelantarse a los conceptos sabiendo sólo uno, en este caso democracia”. Las alumnas contestan “una persona que se toma el poder”. El profesor pide acercarse al concepto más aun y pregunta “¿Cómo podríamos lograr una definición de autocracia?” El profesor copia en el pizarrón nuevamente la palabra autocracia ahora para hacer una lluvia de ideas con lo que le contesten las alumnas. Las alumnas van contestando una a una lo siguiente:

- “Persona con todo el poder”
- “Fuerza contra el pueblo”
- “No representa a todos”
- “No respeta la ley”
- “Mandato sin termino”]

[Una alumna pregunta al profesor sobre la dictadura en Cuba preguntando si ahí es distinto. El profesor le dice que “es distinto”, pero que luego verán esos casos, porque ahora están tratando de llegar al concepto general, luego verán lo específico].

[El profesor continúa luego de la lluvia de ideas y les pide ir definiendo a partir de ellas la autocracia. Las alumnas van respondiendo completando la definición de la siguiente manera: “es una forma de gobierno a través de la cual una persona concentra todo el poder, que se perpetua en el poder, utilizando la fuerza contra quien se oponga a él”. El profesor dice “excelente definición”. Enfatiza que ha salido de todas y les pide escribirlas en el cuaderno].

[El profesor les explica que “hay dos tipos de autocracia, el primero es el totalitarismo, por ejemplo el fascismo, el comunismo, el nazismo”. Explica que “el sistema totalitario se caracteriza totalmente porque hay un control absoluto”. El profesor les pide ejemplificar esto respondiendo la siguiente pregunta “¿Qué controlaría el nazismo si se diera nuevamente?, ¿qué ejemplo diario controlaría?” Una alumna responde que “la educación”, comenta que “el colegio estaría controlado”, que “habría un control de la ideología, solo dirían que lo bueno es lo propio, en educación todos los textos estarían apuntando a lo propio”. Otra alumna comenta que “estarían controlados los medios de comunicación”. El profesor pregunta “¿Qué cosa positiva pasaría?” Una alumna contesta que “comentarían lo bueno que hacen”. El profesor vuelve a preguntar “¿Qué pasaría con la religión?” Una alumna responde que “se impondría, porque si es totalitario todo se impone incluso la religión”. Una alumna comenta que “estarían atentando contra la libertad”; al respecto el profesor dice que “eso podría ser una perfecta conclusión” y agrega que “habría que decir que lo controlan todo”. Otra alumna comenta que “aquí en el colegio también se imponen cosas”, ante ello el profesor explica que “desde pequeños asumimos lo que nuestros padres nos dan, pero que luego tenemos la oportunidad de optar”, le explica que “también aquí en el colegio se convive con reglas frente a las cuales tú tienes la opción de seguir o no”].

[Para continuar, el profesor les explica que “el segundo tipo de autocracia es el autoritarismo y que este se caracteriza por no tener una ideología”, pregunta a una alumna “¿Qué es eso Julia?” Ella contesta que “no hay una idea a seguir, solo se quiere mandar”. El profesor asiente y enfatiza que “los totalitaristas tenían una idea a seguir, a diferencia de los autoritaristas donde hay varias personas tomando el poder”; les explica que “el ejemplo más claro son los gobiernos militares latinoamericanos desde 1960 hasta 1990”. Las alumnas le preguntan “¿Cómo Pinochet?”, él les dice que “sí”. En este momento las alumnas le preguntan “¿pero él se dijo autoritario?”, el profesor les explica que “quien lo dice son los estudiosos, los científicos políticos, que ellos cotejan características y dicen que un gobierno es tal o cual”. Le preguntan “¿Qué gobierno es totalitario?”, él responde que “hoy sólo queda Corea del Sur”. Una alumna

pregunta “¿en un gobierno totalitario o autoritario se pueden tener bienes particulares?” A lo que el profesor responde que “sí”].

[Al acabar la clase vuelve a enfatizar el tema de la disciplina y el profesor se despide con un “hasta luego”].

[Se observa mucha participación de las alumnas, de la mayoría de ellas].

## **CLASE 2**

### **TRANSCRIPCIÓN 14-11-08**

*Tema de la clase:* Hombre como ser gregario. Derechos humanos (DDHH). Justicia.

[Al ingresar a la sala el profesor pide a las alumnas ubicarse en los puestos, el orden de la sala es disperso, algunas alumnas ingresan fuera de la hora y la inspectora entra anunciando que quienes deban ir a vacunarse deben hacerlo ahora].

[El profesor pide a las alumnas ponerse de pie para saludar y luego sentarse. Les anuncia que “lamentablemente no puede dejar de hacer clases, aun con la cantidad de personas que hay (hay muy pocas alumnas, 12)”, les comenta que “igual avanzarán y que de todas maneras no dará muchas oportunidades de indisciplina, al segundo llamado deberán irse de la sala”. Les pide sacar el cuaderno y el libro y poner la mochila en el suelo].

Profesor: “Cuéntenme, ¿en que habíamos quedado?”

Alumna: “Terminamos los poderes”.

Profesor: “¿Dejamos algún título?”

Alumna: “No”

Profesor: “Cuando nosotros hablamos que el hombre es un ser gregario, que vive en sociedad y que requiere de reglas, es porque de lo contrario habría caos, si esto no ocurriera ¿Qué pasaría?”

Alumna: “Habría sanciones, de muerte”.

Profesor: “En Chile no, se abolió, pues Chile acata una doctrina internacional donde se acata la vida. La muerte no es pagar por la muerte de otro, por ello Chile se adscribe”.

Alumna: “¿Qué otros países?”

Alumna: “Profesor, ¿nosotras estamos en este tratado porque pertenecemos a la ONU?”

Profesor: “Sí, y porque firmamos el derecho de los derechos humanos”.

[El profesor escribe en la pizarra la sigla de los derechos humanos DDHH]

Alumna: “¿No van cambiando los artículos de los derechos humanos?”

Profesor: “Sí”

Alumna: “¿Quién decide si se cambian o no?”

Profesor: “El congreso. Hay leyes o artículos que llevan 8 o 10 años discutiéndose, no se puede decir algo que sea mal interpretado, las leyes deben ser claras”.

Alumna: “Mi tío trabaja como abogado y se preocupa de los puntos y comas de cada registro”.

Profesor: “El mejor abogado es el que sabe ocupar la ley en el momento y para el caso adecuado”.

Alumna: “¿Y las multas de plata quienes se las quedan, siempre he querido saber eso?”

Profesor: “Sí, las multas son del juzgado quedan en las municipalidades, si son de los tribunales se van a la justicia”.

Alumna: “¿A los carabineros que sacan parte no les dan nada?”

Profesor: “¿Qué pasaría si les dieran algo?”

[El profesor retoma el tema sobre DDHH] y dice: “¿Qué definición me darías Florencia sobre DDHH?”

Alumna: “Algo que puedo exigir, que no me lo pueden quitar”.

Alumna: “Es la ley natural, todo mundo nace con ella”.

Alumna: “También implica derechos y deberes, viene con la persona solo por serlo”.

Profesor: “Las tres ideas están bien, ahora juntémoslas y armemos un concepto. Los DDHH son atribuciones inherentes a todas las personas, vienen con el hombre incluso antes de nacer”.

Alumna: “¡Pero no es persona!”

Profesor: “Se es persona en el momento de la unión de los gametos, estas atribuciones son establecidas universalmente. ¿Qué atribuciones son para el hombre y él las puede exigir en cualquier lugar?”

Alumna: “La salud”

Alumna: “La educación”

Alumna: “El silencio”

Profesor: “¿Derecho al silencio?, ¿cómo se llama eso?”

Alumna: Siempre dicen que uno tiene derecho a guardar silencio”.

Profesor: “Eso se llama justicia, derecho a la justicia”.

Alumna: “¿Cómo van a ser universales si no se dan en todos los países?”

Profesor: “Son universales donde acatan los DDHH, por ejemplo en Guantánamo no acatan los DDHH, hay muchas muertes. Como país debemos ser consecuentes, si digo DDHH entonces no debo perseguir ni discriminar”.

Alumna: “¡Por ser tú!”

Alumna: “¿Si soy culpable de algo, tengo derecho a no decir nada?”

Profesor: “Sí, incluso te dicen cuando te detienen “tiene derecho a guardar silencio”

Alumna: “¿Por qué hay cárcel si se tiene derecho a ser libres?”

Profesor: “Porque se rompen las normas de convivencia y por eso hay una sanción”.

Alumna: “Tú tienes derechos y deberes, por eso por no cumplir un deber te quitan un derecho”.

Alumna: “Tu libertad se termina cuando empieza la libertad del otro”.

Profesor: “Él también es persona y tampoco debemos tenerlo a pan y agua, está pagando su error, debe tener una celda digna y tiene derecho a ser un ser humano. Esto es como un partido de fútbol también te expulsan por un rato, pero no por toda la vida”.

Alumna: “¿Uno tiene clases en la cárcel?”

Profesor: “Sí, sobre todo con la Ley General juvenil”.

Alumna: “¿Si vive en La Dehesa o en La Pintana ¿van al mismo lugar?”

Profesor: “Sí, la justicia es igual para todos”.

Alumna: “No hay clasismo”.

Profesor: “Sólo se diferencia si es por primera vez o por más de un delito”.

Alumna: “¿Y la María Música y la libertad de expresión?”

Profesor: “Técnica y jurídicamente no hubo agresión, pues no hubo uso de puños, ni de armas, en ese caso se pasó a llevar la dignidad de un funcionario público. Eso no es cárcel, pero para mí sufrió una sanción, que en mi opinión es mucho más fuerte que fue la sanción social. ¿Qué puede hacer el Estado ahí?”

Alumna: “Cambiarla de colegio, porque no se puede quedar sin educación”.

Alumna: “Si dos chiquillas se agarran a combos, no les pasa nada, pero si un adulto arremete a un niño es agresión ¿Por qué?”

[El profesor responde aludiendo a las normas de convivencia del colegio.]

[Las alumnas siguen levantando la mano para opinar u opinar, se sigue generando el mismo diálogo entre el curso y el profesor].

## I2: Etiquetas para las clases observadas

# Profesor 4

### SIMBOLOGIA:

#### Control del proceso de Enseñanza – Aprendizaje

El profesor: etiqueta celeste.

La o las alumnas etiqueta verde.

Ambos : etiqueta amarilla.

#### Categorías ordenadoras:

Motivación:

Conocimientos previos:

Organización de la enseñanza:

Estrategias didácticas:

**Clase/Fecha: 1 (10-11-08)**

**Curso: 1º medio C**

Evidencia	Etiqueta 1	Etiqueta 2, a partir de ordenadores coincidentes con J. I. Pozo
<p><i>Obs. Inves.</i> Com1, Prof4, Clase 1, 10-11-08:</p> <p>[Es empático cuando divisa alguna situación particular de alguna alumna, a una de ellas le pregunta <b>¿le pasa algo?</b> cuando parece que la alumna está con ánimo bajo]</p>	<p>El profesor se preocupa del estado anímico de una alumna.</p>	<p>El profesor se preocupa del estado anímico de una alumna.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com2, Prof4, Clase 1, 10-11-08:</p> <p>“Seguirán con la materia”</p>	<p>El profesor anuncia a las alumnas que continuarán con los contenidos.</p>	<p>El profesor anuncia a las alumnas que continuarán con los contenidos.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com3, Prof4, Clase 1, 10-11-08:</p> <p>“Julia, primera advertencia”.</p>	<p>El profesor llama la atención a una alumna sobre su disciplina.</p>	<p>El profesor llama la atención a una alumna sobre su disciplina.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com4, Prof4, Clase 1, 10-11-08:</p> <p>[El profesor anuncia que “todo lo visto desde principio de año es economía”, les dice que “desde se acuestan hasta que se levantan están dentro de ámbitos económicos”, explica que “lo mismo sucede con lo jurídico” y alude a la importancia de las normas]</p>	<p>El profesor hace una breve introducción al tema que continuarán en la clase y conecta ello con la realidad de las alumnas.</p>	<p>El profesor hace una breve introducción al tema que continuarán en la clase y conecta ello con la realidad de las alumnas.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com5, Prof4, Clase 1, 10-11-08:</p> <p>[El profesor pregunta a una alumna (María Inés) <b>¿Cuáles son las formas de gobierno que habíamos visto?</b>, ella las enumera y explica. Otra alumna (Ignacia) explica que hay títulos para el jefe de gobierno, de estado, etc.]</p>	<p>El profesor pregunta a las alumnas sobre qué contenidos estaban viendo, dos de ellas le responden complementariamente sobre ello.</p>	<p>El profesor pregunta a las alumnas sobre qué contenidos estaban viendo, dos de ellas le responden complementariamente sobre ello.</p>

<p><i>Obs. Inves.</i> Com6, Prof4, Clase 1, 10-11-08:</p> <p>[El profesor pregunta “si la democracia es de todos <b>¿Qué debería ser la autocracia?</b>”</p> <p>El profesor pide a una alumna intentar adelantarse a lo que aprenderán y explica que es posible adelantarse a los conceptos sabiendo sólo uno, en este caso democracia”]</p>	<p>El profesor impulsa a las alumnas a usar “la lógica” de los conceptos que ya conocen para resolver o adelantarse a algunos conceptos.</p>	<p>El profesor impulsa a las alumnas a usar “la lógica” de los conceptos que ya conocen para resolver o adelantarse a algunos conceptos.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com7, Prof4, Clase 1, 10-11-08:</p> <p><b>“¿Cómo podríamos lograr una definición de autocracia?”</b></p> <p>El profesor copia en el pizarrón nuevamente la palabra autocracia ahora para hacer una lluvia de ideas con lo que le contesten las alumnas. Las alumnas van contestando una a una lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Persona con todo el poder</li> <li>• Fuerza contra el pueblo</li> <li>• No representa a todos</li> <li>• No respeta la ley</li> <li>• Mandato sin término</li> </ul>	<p>El profesor fomenta que las alumnas participen de una lluvia de ideas para lograr definir un concepto.</p>	<p>El profesor fomenta que las alumnas participen de una lluvia de ideas para lograr definir un concepto.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com8, Prof4, Clase 1, 10-11-08:</p> <p>[Una alumna pregunta al profesor sobre la dictadura en Cuba preguntando si ahí es distinto.</p> <p>El profesor le dice que es distinto pero que luego verán esos casos, porque ahora están tratando de llegar al concepto general, luego verán lo específico”]</p>	<p>Una alumna relaciona lo que están viendo en clases con una duda que tiene, el profesor posterga la respuesta pues le comenta que lo verán más adelante, cuando tomen los temas más específicos.</p>	<p>Una alumna relaciona lo que están viendo en clases con una duda que tiene, el profesor posterga la respuesta pues le comenta que lo verán más adelante, cuando tomen los temas más específicos.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com9, Prof4, Clase 1, 10-11-08:</p>	<p>Las alumnas logran aunar la lluvia de ideas y definir</p>	<p>Las alumnas logran aunar la lluvia de ideas y definir</p>

<p>[Las alumnas van respondiendo completando la definición de la siguiente manera: es una forma de gobierno a través de la cual una persona concentra todo el poder, que se perpetúa en el poder, utilizando la fuerza contra quien se oponga a él]</p>	<p>el concepto.</p>	<p>el concepto.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com10, Prof4, Clase 1, 10-11-08:</p> <p>[El profesor dice “excelente definición”. Enfatiza que ha salido de todas y les pide escribirlas en el cuaderno”]</p>	<p>El profesor hace tomar conciencia a las alumnas a darse cuenta que la definición la han logrado entre todas y las insta a escribirla en sus cuadernos.</p>	<p>El profesor hace tomar conciencia a las alumnas a darse cuenta que la definición la han logrado entre todas y las insta a escribirla en sus cuadernos.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com11, Prof4, Clase 1, 10-11-08:</p> <p>[El profesor les explica que hay dos tipos de autocracia, el primero es el totalitarismo, por ejemplo el fascismo, el comunismo, el nazismo. Explica que el sistema totalitario se caracteriza totalmente porque hay un control absoluto]</p>	<p>El profesor continúa con los contenidos ampliando y explicando los nuevos conceptos.</p>	<p>El profesor continúa con los contenidos ampliando y explicando los nuevos conceptos.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com12, Prof4, Clase 1, 10-11-08:</p> <p>[El profesor les pide ejemplificar esto respondiendo la siguiente pregunta <b>¿Qué controlaría el nazismo si se diera nuevamente?, ¿Qué ejemplo diario controlaría?</b>]</p>	<p>El profesor pone a las alumnas “a prueba” haciéndoles preguntas que las hagan pensar en lo que están diciendo, ello hace que pueda comprobar si están entendiendo.</p>	<p>El profesor pone a las alumnas “a prueba” haciéndoles preguntas que las hagan pensar en lo que están diciendo, ello hace que pueda comprobar si están entendiendo.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com13, Prof4, Clase 1, 10-11-08:</p> <p>[Una alumna (Ignacia) responde que la <b>educación</b>, comenta que el colegio estaría controlado, que habría un control de la ideología, solo dirían que lo bueno es lo propio, en educación todos los</p>	<p>Las alumnas responden participativamente a la pregunta del profesor (<i>lo que aparece en negrita es lo que responden las alumnas a la pregunta del profesor</i>)</p>	<p>Las alumnas responden participativamente a la pregunta del profesor (lo que aparece en negrita es lo que responden las alumnas a la pregunta del profesor)</p>

<p>textos estarían apuntando a lo propio. Otra alumna comenta que estarían controlados los <b>medios de comunicación</b>. El profesor pregunta <b>¿Qué cosa positiva pasaría?</b> Una alumna contesta que <b>comentarían lo bueno que hacen</b>. El profesor vuelve a preguntar <b>¿Qué pasaría con la religión?</b> Una alumna responde que se impondría, porque si es totalitario todo se impone incluso la religión. Una alumna comenta que estarían atentando contra la libertad”]</p>		
<p><i>Obs. Inves.</i> Com14, Prof4, Clase 1, 10-11-08:  [El profesor dice que eso podría ser una perfecta conclusión y agrega que habría que decir que lo controlan todo]</p>	<p>El profesor hace tomar conciencia nuevamente a las alumnas sobre el hecho de que ellas mismas han logrado una definición.</p>	<p>El profesor hace tomar conciencia nuevamente a las alumnas sobre el hecho de que ellas mismas han logrado una definición.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com15, Prof4, Clase 1, 10-11-08:  [Otra alumna (María Inés) comenta que aquí en el colegio también se imponen cosas, ante ello el profesor explica que desde pequeños asumimos lo que nuestros padres nos dan, pero que luego tenemos la oportunidad de optar, le explica que también aquí en el colegio se convive con reglas frente a las cuales tú tienes la opción de seguir o no]</p>	<p>Una alumna conecta lo que están aprendiendo en clases sobre las normas con la vida en el colegio.</p>	<p>Una alumna conecta lo que están aprendiendo en clases sobre las normas con la vida en el colegio.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com16, Prof4, Clase 1, 10-11-08:  [El profesor les explica que el segundo tipo de autocracia es el autoritarismo y que este se caracteriza por no tener una ideología, pregunta a una alumna “¿Qué es eso julia?”]</p>	<p>El profesor vuelve a retomar los contenidos de clase y nuevamente increpa a las alumnas mediante preguntas.</p>	<p>El profesor vuelve a retomar los contenidos de clase y nuevamente increpa a las alumnas mediante preguntas.</p>

<p><i>Obs. Inves.</i> Com17, Prof4, Clase 1, 10-11-08:</p> <p><b>[¿Cómo Pinochet?, él les dice que sí. En este momento las alumnas le preguntan ¿pero él se dijo autoritario?, el profesor les explica que quien lo dice son los estudiosos, los científicos políticos, que ellos cotejan características y dicen que un gobierno es tal o cual. Le preguntan ¿Qué gobierno es totalitario?, él responde que hoy sólo queda Corea del Sur. Una alumna pregunta (Isidora) ¿en un gobierno totalitario o autoritario se pueden tener bienes particulares? A lo que el profesor responde que sí]</b></p>	<p>Las alumnas generan preguntas a partir de las ideas expuestas por el profesor (<i>lo que aparece en negrita es lo que preguntan las alumnas al profesor</i>)</p>	<p>Las alumnas generan preguntas a partir de las ideas expuestas por el profesor (lo que aparece en negrita es lo que preguntan las alumnas al profesor)</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com9, Prof4, Clase 1, 10-11-08:</p> <p>[Hay mucha participación de las alumnas, de la mayoría de ellas]</p>	<p>La participación de las alumnas se observa también desde los comentarios de quien observa.</p>	<p>La participación de las alumnas se observa también desde los comentarios de quien observa.</p>

**Profesor 4**

**Clase/Fecha: 2 (14-11-08)**

**Curso: 1º medio C**

Evidencia	Etiqueta 1	Etiqueta 2, a partir de ordenadores coincidentes con J. I. Pozo
<p><i>Obs. Inves.</i> Com1, Prof4, Clase 2, 14-11-08:</p> <p>[El profesor pide a las alumnas ponerse de pie para saludar y luego sentarse. Les anuncia que lamentablemente no puede dejar de hacer clases, aun con la cantidad de personas que hay (hay muy pocas alumnas, 12), les comenta que igual avanzarán y que de todas maneras no dará</p>	<p>El profesor saluda e indica algunos comportamientos disciplinares que las alumnas deberán seguir para mantenerse en clases.</p>	<p>El profesor saluda e indica algunos comportamientos disciplinares que las alumnas deberán seguir para mantenerse en clases.</p>

<p>muchas oportunidades de indisciplina, al segundo llamado deberán irse de la sala. Les pide sacar el cuaderno y el libro y poner la mochila en el suelo]</p>		
<p><i>Obs. Inves.</i> Com2, Prof4, Clase 2, 14-11-08:  “Profesor: Cuéntenme, <b>¿en que habíamos quedado?</b>  Alumna: Terminamos los poderes.  Profesor: <b>¿Dejamos algún título?</b>  Alumna: No”</p>	<p>El profesor pregunta a las mismas alumnas en qué habían quedado como materia de clase.</p>	<p><b>El profesor</b> pregunta a las mismas alumnas en qué habían quedado como materia de clase.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com3, Prof4, Clase 2, 14-11-08:  “Profesor: <b>Cuando nosotros hablamos que el hombre es un ser gregario, que vive en sociedad y que requiere de reglas, es porque de lo contrario habría caos, si esto no ocurriera ¿Qué pasaría?</b>”</p>	<p>El profesor increpa a las alumnas a preguntarse qué pasaría si no hubiese reglas en la sociedad.</p>	<p><b>El profesor</b> increpa a <b>las alumnas</b> a preguntarse qué pasaría si no hubiese reglas en la sociedad.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com4, Prof4, Clase 2, 14-11-08:  “Alumna: Profesor, <b>¿nosotras estamos en este tratado porque pertenecemos a la ONU?</b>”</p>	<p>Una alumna manifiesta una duda frente al tratado firmado por Chile para abolir la pena de muerte.</p>	<p><b>Una alumna</b> manifiesta una duda frente al tratado firmado por Chile para abolir la pena de muerte.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com5, Prof4, Clase 2, 14-11-08:  “Profesor: Sí, y porque firmamos el derecho de los derechos humanos. [El profesor escribe en la pizarra la sigla de los derechos humanos DDHH]  Alumna: <b>¿No van cambiando los</b></p>	<p>A partir de la respuesta del profesor a la alumna se despliegan una serie de preguntas de las alumnas sobre temas relacionados, se produce un breve diálogo hasta que el profesor retoma el tópico de los DDHH.</p>	<p>A partir de la respuesta <b>del profesor</b> a la alumna se despliegan una serie de preguntas de <b>las alumnas</b> sobre temas relacionados, se produce un breve diálogo hasta que el profesor retoma el tópico de los DDHH].</p>

<p><b>artículos de los derechos humanos?</b></p> <p>Profesor: Sí</p> <p>Alumna: <b>¿Quién decide si se cambian o no?</b></p> <p>Profesor: El congreso. Hay leyes o artículos que llevan 8 o 10 años discutiéndose, no se puede decir algo que sea mal interpretado, las leyes deben ser claras.</p> <p>Alumna: Mi tío trabaja como abogado y se preocupa de los puntos y comas de cada registro.</p> <p>Profesor: El mejor abogado es el que sabe ocupar la ley en el momento y para el caso adecuado.</p> <p>Alumna: <b>¿Y las multas de plata quienes se las quedan, siempre he querido saber eso?</b></p> <p>Profesor: Sí, las multas son del juzgado quedan en las municipalidades, si son de los tribunales se van a la justicia</p> <p>Alumna: <b>¿A los carabineros que sacan parte no les dan nada?</b></p> <p>Profesor: <b>¿Qué pasaría si les dieran algo?</b></p> <p>El profesor retoma el tema sobre DDHH y dice: <b>¿Qué definición me darías Florencia sobre DDHH?"</b></p>		
<p><i>Obs. Inves.</i> Com6, Prof4, Clase 2, 14-11-08:</p>	<p>A partir de las ideas expuestas por las alumnas el profesor une y forma</p>	<p>A partir de las ideas expuestas por las alumnas el profesor une y forma</p>

<p>“Profesor: Las tres ideas están bien, ahora juntémoslas y armemos un concepto. Los DDHH son atribuciones inherentes a todas las personas, vienen con el hombre incluso antes de nacer”</p>	<p>conceptos.</p>	<p>conceptos.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com7, Prof4, Clase 2, 14-11-08:</p> <p>“Alumna: La salud</p> <p>Alumna: La educación</p> <p>Alumna: El silencio</p> <p>Profesor: <b>¿Derecho al silencio?, ¿Cómo se llama eso?</b></p> <p>Alumna: Siempre dicen que uno tiene derecho a guardar silencio</p> <p>Profesor: Eso se llama justicia, derecho a la justicia”</p>	<p>Mientras las alumnas contestan la pregunta generada por el profesor., éste ajusta lo que estima oportuno.</p>	<p>Mientras las alumnas contestan la pregunta generada por el profesor., éste ajusta lo que estima oportuno.</p>
<p><i>Obs. Inves.</i> Com8, Prof4, Clase 2, 14-11-08:</p> <p>“Alumna: <b>¿Si soy culpable de algo, tengo derecho a no decir nada?</b></p> <p>Profesor: Sí, incluso te dicen cuando te detienen “tiene derecho a guardar silencio”</p> <p>Alumna: <b>¿Por qué hay cárcel si se tiene derecho a ser libres?</b></p> <p>Profesor: Porque se rompen las normas de convivencia y por eso hay una sanción.</p> <p>Alumna: Tú tienes derechos y deberes, por eso por no cumplir un deber te quitan un derecho.</p>	<p>Frente al tema planteado por el profesor, las alumnas manifiestan varias dudas, él va ajustando y respondiendo.</p>	<p>Frente al tema planteado por el profesor, las alumnas manifiestan varias dudas, él va ajustando y respondiendo.</p>

<p>Alumna: Tu libertad se termina cuando empieza la libertad del otro.</p> <p>Profesor: Él también es persona y tampoco debemos tenerlo a pan y agua, está pagando su error, debe tener una celda digna y tiene derecho a ser un ser humano. Esto es como un partido de fútbol también te expulsan por un rato, pero no por toda la vida.</p> <p>Alumna: <b>¿Uno tiene clases en la cárcel?</b></p> <p>Profesor: Sí, sobre todo con la Ley General juvenil.</p> <p>Alumna: <b>Si vive en La Dehesa o en La Pintana ¿van al mismo lugar?</b></p> <p>Profesor: Sí, la justicia es igual para todos.</p> <p>Alumna: No hay clasismo”</p>		
<p><i>Obs. Inves.</i> Com9, Prof4, Clase 2, 14-11-08:</p> <p>“Alumna: <b>¿Y la María Música y la libertad de expresión?</b></p> <p>Profesor: Técnica y jurídicamente no hubo agresión, pues no hubo uso de puños, ni de armas, en ese caso se pasó a llevar la dignidad de un funcionario público. Eso no es cárcel, pero para mí sufrió una sanción, que en mi opinión es mucho más fuerte que fue la sanción social. <b>¿Qué puede hacer el Estado ahí?</b></p> <p>Alumna: Cambiarla de colegio,</p>	<p>Las alumnas manifiestan muchas interrogantes, el profesor actúa resolviéndolas y motivando a que se generen nuevas preguntas.</p>	<p>Las alumnas manifiestan muchas interrogantes, el profesor actúa resolviéndolas y motivando a que se generen nuevas preguntas.</p>

<p>porque no se puede quedar sin educación.</p> <p>Alumna: Si dos chiquillas se agarran a combos, no les pasa nada, pero si un adulto arremete a un niño es agresión <b>¿Por qué?”</b></p> <p>[El profesor responde aludiendo a las normas de convivencia del colegio. Las alumnas siguen levantando la mano para opinar u opinar, se sigue generando el mismo diálogo entre el curso y el profesor]</p>		
--	--	--