

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIONES



**LA RETROALIMENTACIÓN VERBAL COMO FACILITADOR DE LA
AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: UNA MIRADA DESDE LA
EXPERIENCIA DE UN GRUPO DE DOCENTES EN UN COLEGIO PARTICULAR
SUBVENCIONADO DE LA COMUNA DE HUALQUI.**

**SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN.**

Profesor Guía: Javier Espinoza San Juan

**Estudiantes: Alba Flores Oyarce.
Javiera Garrido Rubilar.
Josefa Roa Montesinos.
Paulina Salazar Peralta.**

CONCEPCIÓN, MARZO DE 2017.

ÍNDICE

Introducción-----	1
Resumen -----	2
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA -----	3
1. Contexto en Chile-----	4
2. Antecedentes y surgimiento del problema-----	9
3. Objetivos de la investigación-----	11
3.1. Pregunta de investigación -----	11
3.2. Objetivo general -----	11
3.3. Objetivos específicos -----	11
3.4. Premisas de la investigación-----	12
CAPÍTULO II	
MARCO REFERENCIAL -----	14
1. Funcionalidad del diálogo-----	15
2. Principales prácticas educativas Anti-dialógicas -----	16
3. Comunicación para orientar-----	17
4. Orientaciones del modelo educativo con Énfasis en la comunicación para la formación del estudiante -----	17
4.1 Principio del Modelo Educativo Dialógico-----	18
4.2. Condiciones mínimas para el Aprendizaje de un Modelo Educativo Dialógico -----	19
5. El propósito de las preguntas-----	20
6. Retroalimentación en el ejercicio docente -----	21
6.1 Correcciones de la conducta-----	22
7. Autorregulación -----	22
8. La interacción social en el aula-----	24
9. Autoconocimiento-----	26
9.1 Capacidades del estudiante-----	27
10. Enseñar a pensar-----	28
11. Reflexión-----	28
12. Autonomía-----	29
CAPÍTULO III	
MARCO METODOLÓGICO-----	30
1. Enfoque de la investigación -----	31
2. Tipo de estudio y su diseño -----	31
3. Informantes claves -----	34
4. Criterios de selección de los informantes -----	34
5. Técnicas de producción de datos-----	35
5.1 Entrevista semi-estructurada -----	36
6. Procesamiento de los datos-----	37

7. Análisis de los datos -----	38
7.1. Técnica de análisis de los datos-triangulación-----	39
7.2. Criterios de calidad -----	40
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN-----	43
1. Reducción de los datos -----	45
2. Disposición y transformación de los datos-----	49
3. Análisis e interpretación de datos-----	57
CAPÍTULO V -----	75
1. Discusión de los resultados -----	76
2. Conclusiones -----	85
3. Proyecciones -----	88
4. Limitaciones del estudio -----	89
5. Referencias bibliográficas -----	90
6. Anexos -----	97

Introducción

La presente investigación se orienta a la búsqueda de los significados que los individuos cultivan en una realidad laboral común. Se planteó como una invitación a la reflexión sobre la práctica docente respecto de cómo se trabaja para contribuir a la formación de estudiantes autónomos, capaces de autorregular su proceso de aprendizaje.

Partiendo de la convicción que todo acto educativo repercute y llega de una u otra forma a un individuo, es que se dirige este proceso de indagación acerca de las percepciones que tienen los docentes de la comuna de Hualqui, sobre la estimulación que genera la acción docente intencionada sobre un proceso intrínseco del ser humano, como lo es la autorregulación. Y, si su experiencia ha hecho de la retroalimentación un facilitador de la autorregulación de los aprendizajes.

A continuación se documenta en detalle las etapas de dicha investigación y los respectivos resultados. Aproximándose en cada capítulo a las apreciaciones pedagógicas relacionadas a la retroalimentación, aportadas desde la experiencia de un grupo de educadores de enseñanza básica en la Región del BIO-BIO.

Resumen

Este documento corresponde a una tesis investigativa, y se orienta hacia la búsqueda de significados que posee un grupo de profesionales de educación básica en torno al concepto de retroalimentación y su implementación dentro de la práctica educativa. La cual aborda desde una mirada cualitativa la metodología del estudio de caso, complementando el proceso con rasgos de los fundamentos fenomenológicos.

La investigación se desarrolla en un colegio particular subvencionado de la comuna de Hualqui, y surge como un medio para dar respuesta a los cuestionamientos sobre la retroalimentación verbal que realizan los docentes y si ésta facilita la autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes.

Mediante la técnica de entrevista semiestructurada para la recolección de datos se abordaron una serie de interrogantes preestablecidas con el propósito de abstraer el concepto de retroalimentación que han desarrollado los docentes a partir de la experiencia laboral, y por supuesto, cómo esta retroalimentación permite acercar a los estudiantes a ser capaces de autorregular su propio aprendizaje.

Los resultados revelaron la necesidad de comunicación en las aulas de enseñanza básica de una localidad. Surgiendo además en el transcurso de la recopilación y análisis de datos antecedentes claves para comprender algunas de las prácticas que facilitan y otras que obstaculizan la formación de estudiantes autónomos, capaces de comunicar y reflexionar. (Ver mapa conceptual en anexos)

Palabras claves: Retroalimentación – Comunicación – Diálogo – Prácticas anti-dialógicas – Reflexión – Autonomía – Autorregulación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación indaga las experiencias y significados de seis profesores en la retroalimentación verbal y sus apreciaciones de la autorregulación de los aprendizajes.

1. Contexto en Chile

El sistema educacional en Chile se encuentra bajo la dirección del Ministerio de Educación. De acuerdo a la normativa vigente, se rige por la Ley General de Educación 20.370; la cual define la educación como:

El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, ... capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (Ley 20.370, Artículo 2)

De acuerdo a lo anterior y a las experiencias que todos hemos tenido como estudiantes surge la duda acerca del cumplimiento del proceso de aprendizaje así como lo describe la LGE, ¿Realmente se logra esa finalidad? El ministerio establece además una propuesta de evaluación para la educación formal impartida en instituciones de educación a nivel nacional, que vele por el logro y cumplimiento del proceso de enseñanza aprendizaje ya mencionado,

“El Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación velarán, de conformidad a la ley, y en el ámbito de sus

competencias, por la evaluación continua y periódica del sistema educativo, a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación” Para ello, la Agencia de Calidad de la Educación evaluará los logros de aprendizaje de los alumnos y el desempeño de los establecimientos educacionales en base a estándares indicativos. La evaluación de los alumnos deberá incluir indicadores que permitan efectuar una evaluación conforme a criterios objetivos y transparentes. (Ley, 20.370, Artículo 7°)

Tomando lo considerado por la LGE como finalidad del proceso de aprendizaje se puede tomar claramente como un proceso único y personal. ¿Cómo es que ese proceso se puede evaluar con estándares indicativos? Teniendo en cuenta como punto de partida la concepción de un sistema que requiere de la evaluación como elemento protagónico asegurador de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje que entrega, resulta indispensable ampliar la panorámica de la formación educacional. Los investigadores nacionales Ferrada y Flecha (2008) profundizan respecto a los fundamentos teóricos de la pedagogía dialógica y definen la educación como “un medio para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo” (p.75)

Ferrada y Flecha (2008) definen la educación como “un medio para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo” (p.75)

Estos autores dejan en claro la necesidad de interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje. Entendiendo la importancia que a su vez le otorgan a la interacción humana dentro del proceso de formación educacional, vale destacar, como menciona Yáñez & Galaz, (2010) que:

La comunidad educativa es un espacio privilegiado para aprender a vivir con otras personas, la convivencia social se vive y experimenta en la escuela. La institución escolar como espacio de formación, permite evidenciar el ejercicio de la vida democrática, preparando a las y los estudiantes para el diálogo social, cultural y político que se requiere en el mundo actual, es también el lugar donde se aprende la convivencia ciudadana. (p.15)

Sin embargo, actualmente el fin de la educación ¿está enfocado en el aprendizaje por calificación o conocimiento de las propias capacidades en el proceso de aprendizaje? Según Bernard (2000), resulta elocuente observar la forma en que los docentes hacen llegar a sus estudiantes los resultados de evaluación. Sostiene que “tal comunicación suele terminar en una calificación poco esclarecedora, ‘un dígito’ o en términos como ‘insuficiente, suficiente y sobresaliente’, en una expresión simbólica de la que el estudiante apenas puede extraer información de su conducta como aprendiz”

La realidad nacional dista de esta percepción que destaca la relevancia de las instancias comunicativas como elemento que asegura calidad de la formación impartida. Abordando la finalidad del proceso educacional desde el rendimiento como meta, en base a los niveles de logro, establecidos en el currículum nacional.

Con respecto a la comunicación y la visión del aprendizaje como un proceso personal que no debe ser evaluado con estándares es que surge la duda del empleo de la retroalimentación en el aula. En función de esto, MINEDUC se refiere a que la finalidad de la retroalimentación como una de las instancias comunicativas que ocurren a nivel de aula, no es la autorregulación, sino que

es generar aprendizajes que permitan la mejora continua del rendimiento individual, y entregar elementos relevantes para el rendimiento colectivo (MINEDUC, 2012).

Sin embargo, y en contraste a aquello, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) define “Retroalimentación oral como el arte de preguntar” surgiendo así, un tema no discutido hasta este momento que revela cómo lo que hace el docente en el aula, en cuanto a dichos y actos comunicativos tiene con frecuencia un cariz evaluativo. Las transcripciones de intercambios entre alumnos y alumnas y el docente ejemplifican la importancia del preguntar y de conducir con sabiduría y a conciencia las discusiones de clase” (MINEDUC, 2006, p.247)

Esta descripción pone a la Educación con un matiz más personal que la evaluación estandarizada, en donde el estudiante se posiciona como un ser pensante único, que toma decisiones propias y respuestas personales. El currículum nacional no explicita el requerimiento de la retroalimentación como estrategia que fortalece el proceso de enseñanza y la autorregulación de su aprendizaje, pese a abordar el concepto de “ser autónomo” en su legislación, por ejemplo como señala Banz (2008) “Un estudiante que ha construido el juicio respecto al valor de respetar a otro podrá autorregularse, resistiendo la presión de sus compañeros que consideran que esto es divertido, más que por evitar un castigo, por el hecho de que el molestar a otro no calza con su autoimagen y opción valórica” (p.3)

Banz de Valoras UC, se refiere a la retroalimentación como la “corrección” de una conducta disciplinaria de manera que el estudiante se acerque a su autoconocimiento y posterior regulación, no con castigo o premio, sino con

preguntas que orientan su reflexión como “¿Qué crees que puedes hacer mejor la próxima vez? ¿Cómo crees que tus compañeros te pueden ayudar cuando tú...? En vez de: ¡Otra vez lo mismo! ¿Nunca te cansas de...? (Banz, 2008, p.2)

En función de lo anterior, y de acuerdo al contexto comunicativo imprescindible de que participan los agentes de la comunidad educativa en la escuela, es necesario apuntar necesidad de autoconocimiento con las propias características en el desarrollo personal para poder convivir en el mundo social. Por ejemplo; “Es importante que un niño conozca sus características, comprendiendo su naturaleza modificable, como ser en proceso de formación; lo cual conduciría a que este niño desarrolle estrategias que permitan autorregularse frente a determinadas y diversas situaciones (Banz, 2008, p.3)

2. Antecedentes y surgimiento del problema

Las personas seleccionan, organizan, reproducen y transforman los significados en procesos interpretativos de la interacción social en función de sus expectativas y propósitos. Por ello, es aquí donde la comunicación en el aula se comprende como un claro ejemplo de las áreas donde ocurren los procesos de interacción propios de toda la relación humana. Allí se transmiten y recrean los significados (Ferrada & Flecha, 2008). De esta forma se posiciona al docente como un facilitador de este proceso de interacción y diálogo con importantes repercusiones en el área de la conciencia del propio aprendizaje de sus alumnos.

Lo anterior sugiere considerar la incorporación de retroalimentación como estrategia comunicativa que permita desarrollar la autorregulación dentro del proceso de aprendizaje, como herramienta para el desarrollo educativo no meramente instructivo, donde la relación profesor-alumno no sea únicamente de transmisión de información, sino de interacción y fortalecimiento a la autonomía y participación activa dentro del propio momento de aprendizaje de cada individuo.

Ahora bien, la retroalimentación como estrategia comunicativa dentro de la preparación de la enseñanza, en primera instancia se obstaculiza, debido a la diversa interpretación de su significado. Se le adjudica el sentido del consejo, de información o datos, en especial es empleado como prerrequisito del cambio de comportamiento y del aprendizaje. (Díaz & Pérez, 2001, p.147)

Las corrientes psicológicas y las perspectivas de autores tales como Von

Bertalanffy, Wiener, o las concepciones bajo el alero de teorías comunicativas como lo es el caso de Paul Watzlawick, han contribuido a diversas significaciones en torno al concepto de retroalimentación. Sin embargo, “escasas veces es presentado con una definición explícita, probablemente porque se considera que su significado es claro y que su empleo es adecuado” (Díaz & Pérez, 2001, p.150)

El problema nace a partir de la finalidad de la Educación que promueve la LGE en donde se describen procesos personales de aprendizaje pero evaluados con estándares colectivos. Tomando la Educación como un proceso de interacción social comunicativa donde se producen resultados individuales cabe preguntarse si los docentes promueven este tipo de aprendizaje personal mediante la retroalimentación verbal como una estrategia comunicativa para fomentar la autorregulación de los aprendizajes en sus estudiantes y lograr así la finalidad de la Educación respecto a un proceso de aprendizaje personal.

3. Objetivos de la investigación

3.1. Pregunta de investigación

A partir de la experiencia docente ¿Se considera que la aplicación retroalimentación verbal facilita la autorregulación de los aprendizajes?

3.2. Objetivo General

Caracterizar las concepciones de retroalimentación como facilitador de la autorregulación de los aprendizajes que ha desarrollado un grupo de docentes de un colegio en Hualqui en base a sus experiencias.

3.3. Objetivos Específicos

- o Identificar el significado de la retroalimentación según la experiencia de los docentes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Hualqui.
- o Describir el proceso de retroalimentación que desarrollan los docentes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Hualqui.
- o Describir la retroalimentación como facilitador de la autorregulación según la experiencia de los docentes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Hualqui.

3.4. Premisa de la investigación

La problemática de esta investigación surge a partir de la siguiente premisa: la retroalimentación está enfocada a lograr mejora en los rendimientos individuales y colectivos y no a estimular la autorregulación de los aprendizajes. Por ende, indaga en torno a la percepción de los docentes a partir de su experiencia sobre el uso de la retroalimentación como facilitador de la autorregulación de los aprendizajes.

Se diseñó además, una tabla que permitiera establecer los puntos de partida de la presente investigación, para identificar correspondencia en cuanto a las bases teóricas de la formación y práctica docente.

TEMA: RETROALIMENTACIÓN.

Problema	Pregunta	Obj. Gral.	Obj. Esp.	Categorías	Sub-categorías
La retroalimentación está enfocada a lograr la mejora de los rendimientos individuales y colectivos y no a estimular la autorregulación de los aprendizajes.	A partir de la experiencia docente ¿Se considera que la aplicación de retroalimentación verbal facilita la autorregulación de los aprendizajes?	Caracterizar a partir de la experiencia de un grupo de docentes las consideraciones que poseen respecto de la retroalimentación como facilitador de la autorregulación de los aprendizajes.	Identificar el significado de retroalimentación que tienen los profesores de enseñanza básica del colegio Alonso de Ercilla de la comuna de Hualqui	Significado de la retroalimentación	Fundamentos Pedagógicos
					Fundamentos comunicativos
					Fundamentos Psicológicos
			Describir el proceso de retroalimentación que desarrollan los profesores de enseñanza básica del colegio Alonso de Ercilla de la comuna de Hualqui.	Proceso de retroalimentación	Intencionalidad
					Periodicidad
					Métodos de retroalimentación

			<p>Describir la retroalimentación como facilitadora de la autorregulación de los aprendizajes desde la perspectiva de los profesores de enseñanza básica del colegio Alonso de Ercilla de la comuna de Hualqui.</p>	<p>Facilitador de la autorregulación</p>	<p>Reflexión</p>
					<p>Autonomía</p>
					<p>Causas y determinantes</p>

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

1. Funcionalidad del diálogo

Desde sus inicios, la pedagogía ha sido objeto de análisis, sometiéndose permanentemente a la crítica. La evolución de ésta, se debe a la búsqueda incesante de encontrar aquella fórmula que asegure la calidad en un proceso formación inicial capaz de generar bases útiles para quienes serán los integrantes de nuestra sociedad.

Freire (1975) a partir de sus apreciaciones antropológicas sociales sobre la educación y sus propósitos, señala que, cuando el proceso de búsqueda es desarrollado como una instancia de construcción del conocimiento a partir de la interacción social, permite el desarrollo común del entendimiento entre quienes participan del acto educativo. Es decir, difiere de la educación como proceso jerárquico de transmisión entre experto informado a aprendiz pasivo.

La comunicación pedagógica resulta entonces la principal herramienta para la tarea de educar, la cual emplea el diálogo no como el equivalente de cualquier conversación, sino a una interacción conversacional, intencionada y dirigida a la enseñanza y el aprendizaje en contexto de un evento educativo.

El concepto de diálogo de acuerdo a un modelo educativo dialógico, se aborda como guía para el descubrimiento, es decir, como un medio exploratorio e interrogativo. “El diálogo representa un intercambio comunicativo continuo y evolutivo por medio del cual logramos una aprehensión más plena del mundo, de nuestra subjetividad y de los demás” (Burbules, 1999. p.33)

Se plantea también que el diálogo y la comunicación en el aula corresponden a discursos plurigestionados, ya que además de poder interpretar los signos del destinatario, se requiere de buenas estrategias verbales que puedan facilitar la

comprensión y el aprendizaje, y de paso el clima en el aula. Con respecto a esto, Ramírez (2011) cita a Sanz (2005) señalando que:

La dimensión oral y comunicativa en general de los profesores ha sido un aspecto de su formación bastante descuidado sin tener en cuenta que constituye la más importante herramienta profesional utilizada en las aulas. Sólo hay que recordar los temores de los profesores noveles al enfrentarse al aula y no siendo el contenido lo que más les preocupaba: era la expresión, la comunicación, la relación. (Ramírez, 2011, p.8)

2. Principales Prácticas Educativas Anti-dialógicas

Según Burbules (1999) los factores que obstaculizan el diálogo, como comunicación pedagógica, son las llamadas prácticas educativas anti-dialógicas, las cuales se mencionan a continuación.

En primer lugar se encuentra el currículum centrado en contenido, donde cubrir el material se transforma en meta del proceso educativo. Al respecto, Castro (2009) añade en función de la necesidad de ejecutar el nuevo enfoque, que la importancia no radica en la acumulación de conocimientos, sino que empieza a dar mayor valor a la adquisición de un saber utilizable.

En segundo lugar, las metas educativas centradas en pruebas donde los resultados son medibles y lo no medible es relegado a una posición subordinada. Castro (2009) citando a Perrenoud (1999) añade “Es más fácil evaluar los conocimientos de un alumno que sus competencias, puesto que para encontrarlas, se lo debe observar en acción, en tareas complejas, que toman tiempo”

Y en tercer lugar el rol docente centrado en el manejo, es decir, el mantenimiento de las condiciones de orden y disciplina, como meta educativa. Contrario a esta práctica anti-dialógica, Faure (2007) plantea que las representaciones jerárquicas, las sanciones, los medios de coacción y el control represivo de la disciplina componen la antítesis de la pedagogía no directiva.

3. Comunicación para orientar

En razón de lo anterior, si se pretende orientar a un estudiante, a través de la acción comunicativa con intención retroalimentativa es fundamental considerar los intereses, metas, deseos o motivos para que dicho acto comunicativo logre el carácter de orientación efectivo y significativo, (Díaz & Pérez, 2001).

La corrección o dicho de otro modo, la modificación del actuar del estudiante requiere primeramente otorgarle un sentido al por qué de la necesidad de cambio. Señalando por ejemplo, que cierta conducta o acción obstaculiza el logro del objetivo propuesto en relación a determinado evento de aprendizaje. Esto nos lleva al ¿cómo saber las metas de un estudiante?, según Díaz & Pérez (2001) las formas de saber las metas de otra persona, son: preguntando, escuchando, observando y dialogando.

4. Orientaciones del Modelo Educativo con Énfasis en la Comunicación para la Formación del Estudiante.

Esta investigación se alinea a los aportes del modelo educativo propuesto por Ferrada (2010) donde apunta a una noción de educación, como un medio para promover interacciones humanas que permite considerar la escuela como una instancia de desarrollo de las habilidades y competencias sociales dirigidas a

transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes son parte de este proceso de interacción con énfasis en la racionalidad comunicativa.

Por su parte Faure (2007) tomando las palabras de Krishnamurti, expone en su libro, la siguiente cita para orientar un concepto de educación que enmarque la integridad del ser por sobre el saber en formato de contenido disciplinar. “La educación acertada cultiva nuestro ser por entero, la totalidad de nuestra alma. Le da a nuestro espíritu y a nuestro corazón una profundidad y una comprensión de la belleza” (p.15)

En los postulados de la Teoría Crítica Comunicativa de la Educación, Ferrada (2001) ratifica que:

Todas las acciones pedagógicas deben dirigirse hacia el encuentro entre los actos de habla proposicionales del grupo social en que se desarrolla y los actos de habla, proposicionales del conocimiento oficial, para lo cual debe entregar elementos que orienten la selección, transmisión y evaluación del conocimiento que circula en la escuela. (p.15)

4.1. Principio del Modelo Educativo Dialógico.

Esta investigación se acopla a los principios del Modelo Dialógico abordado por Ferrada (2010) y las propuestas comunicativas, de autores como Faure (2007), Castro (2009) Burbules (1999) entre otros.

Partiendo de la convicción que adoptar un modelo dialógico para el aprendizaje, con énfasis en la promoción y generación de integración dialógica a través de instancias comunicativas, permite obtener como resultado aprendizaje en todos los estudiantes. El modelo depende de los siguientes “principios básicos:

Diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencia, emocionalidad” (Ferrada, 2010, p.78)

Comprendiendo la educación como un proceso, Carl Rogers (2001) citado por Faure (2007) expone “En el mundo de hoy, el único objetivo educativo que tiene sentido es la adaptabilidad, es decir, la fe en un proceso antes que en un saber petrificado” (p.33)

A propósito de esto, Castro (2009) en palabras de Perrenoud (1999) menciona la contradicción de la escuela respecto del paradigma que acoge. Enseñanza del saber cómo conocimiento disciplinar o el desarrollo de habilidades y competencias sociales en función del saber útil. Argumenta que “Un enfoque por competencia la asusta porque éste pone en crisis la transposición, la planificación y el contrato didáctico” (p.31)

4.2. Condiciones mínimas para el Aprendizaje en un Modelo Educativo Dialógico

Aquellas tareas educativas que el niño no consigue resolver de forma individual, suele alcanzarlo a través de la interacción con otros, si existen una serie de condiciones mínimas. (Bixio, 1996). Algunos factores como el rol docente, el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos optimizan el resultado de su proceso de formación, sin embargo, no son los únicos elementos que intervienen.

Bixio citando a Castorina, (1996) sostiene que “El objeto de conocimiento del sujeto no es la realidad contemplada o ‘percibida’, sino el resultado de la actividad transformadora” (p.144) A partir de esto, resulta demandante concebir

el aprendizaje como un logro que no equivale a la pasividad de un niño, ni a los tiempos de un programa, ni mucho menos a la pasividad de un docente que espera que el niño solo se dirija al conocimiento.

El aprendizaje requiere “promover actividades autoestructurantes que den lugar a reales construcciones de conocimientos significativos, sin que por ello transformemos el aula en una sala de espera cognitiva” (Bixio 1996. p.147).

5. El propósito de las preguntas.

“El diálogo era el camino racional hacia el conocimiento y la forma más elevada de enseñanza”. Platón.

En palabras de Faure (2007) sobre la inteligencia, declara que:

Es el poder de cuestionarse permanentemente, de mantener una mirada siempre nueva sobre las cosas, que nada da por aprendido. Ese es el regalo de cuestionar las convicciones del educador y del educando, a fin de que ambos transiten juntos por senderos que nunca han sido pisados. (p.65).

Por otra parte , el autor Freire (2013), señala que “las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida.”

6. Retroalimentación en el ejercicio docente.

El docente por su parte tiene la oportunidad de facilitar el proceso de formación, asegurando las mencionadas condiciones, además de la implementación de estrategias que estimulen al estudiante para el logro de determinado aprendizaje.

Si bien no es un camino en solitario como aludía Bixio (1996) requiere entender la retroalimentación como “un fenómeno propio de la autonomía, de la dinámica cognitivo-emocional de la persona” la cual permite potenciar el aprendizaje desde una visión activa, para que el estudiante le otorgue significado a su proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la reflexión del propio actuar (Díaz & Pérez, 2001).

Cabe señalar con lo anterior, que la retroalimentación da pie para ayudar a llevar la brecha entre el nivel actual y el deseado para los estudiantes. Bruno y Santos (2010) enfatizan en la necesidad de ser consciente de las competencias de los estudiantes, dando respuestas puntuales, utilizando la información de manera sistemática y motivando a los estudiantes, lo cual determinará la eficacia de la misma.

Sadler (1989), citado por Jonsson (2012), encuentra tres premisas que los estudiantes necesitan tener en las retroalimentaciones de sus profesores: 1 Deben saber el objetivo de la actividad, 2 recibir retroalimentación con referencia a algún estándar, 3 conocer algunas estrategias para modificar la actividad de manera que se cumpla con las expectativas.

La retroalimentación tiene mejor llegada cuando hace uso de herramientas comunicacionales, como una de las cuales ejemplifica Burbules (1999) citando a Charles W. Kingfield “¿Por qué no me limito a darles una conferencia?

Porque con mis preguntas aprenderán a enseñarse a sí mismos.”

6.1. Correcciones de la conducta

Otra forma de percibir la acción retroalimentativa es a través de la corrección de la conducta del estudiante, ante lo cual Faure (2007) sostiene que en aquellos sistemas educativos que siguen las normas habituales, la crítica constituye para el docente el medio de señalar un error, a fin de que este sea corregido. El docente no solamente sabe que es lo correcto, sino también, qué dirección deben seguir los demás para alcanzar ese imaginario.

Además Faure (2007) afirma que la escuela, es quien desarrolla en los niños cierta rigidez de pensamiento durante su infancia, esto debido al énfasis que se le da a la repetición y mantención de dichas normas.

Por otro lado, la autora Ellis (2009) plantea que “la retroalimentación correctiva facilita la adquisición mediante la activación de los procesos internos, tales como la atención y la repetición, que hacen posible la adquisición” (p. 12).

Este tipo de retroalimentación, por lo tanto, se da a través de la clarificación o alguna otra forma frente a un error cometido.

7. Autorregulación

La definición de autorregulación es variada de acuerdo a cada autor, pero relacionado con esta investigación se puede tomar en primera instancia y más general la definición que Peterson & Seligman (2004) le dan a la autorregulación donde según ellos se refiere a:

Cómo una persona ejerce control sobre sus propias respuestas para perseguir metas y vivir de acuerdo con normas. Estas

respuestas incluyen pensamientos, emociones, impulsos, actuaciones, y otros comportamientos. Las normas incluyen ideales, criterios morales, normas, objetivos de actuación, y las expectativas de otras personas.

Mientras que Jorba & Casillas (1997) se refieren a la regulación de los aprendizajes como un sistema personal y progresivo de aprender, como una estrategia didáctica de la que son dueños los estudiantes autónomamente, en donde el profesor tiene la misión de enseñarles a aprender para que ellos puedan construir su propio modelo de acción. Aquí el estudiante tiene el control, a diferencia de la regulación que hace el profesor mediante la evaluación formativa.

Estos autores mencionan a Nunziati (1990) quien considera objetivos pedagógicos necesarios para que la regulación sea del aprendiz, los cuales son: La explicación de los objetivos de aprendizaje, para que se tenga claridad de qué se va a aprender, de por qué ese aprendizaje y por qué ciertas actividades. Es necesario también que el estudiante pueda planificar su acción para tener éxito en las tareas propuestas. Y por último la apropiación de los sistemas de evaluación que aplica el docente con el fin de cumplir el objetivo. “Desde esta perspectiva adquieren una gran importancia las nociones de autoevaluación, autocontrol o autorregulación y su aprendizaje” (Jorba & Casillas, 1997, p.28).

Por conclusión para Jorba & Casillas (1997), aseguran que la autorregulación “tiene como objetivo fundamental conseguir que los estudiantes vayan encontrando su propia manera de hacer, es decir, que vayan construyendo un buen sistema interno de pilotaje y que lo mejoren progresivamente” (p. 101).

Por otro lado, el autor Xavier Bornas (1994) se acerca al enfoque de esta investigación y propone un sistema de autorregulación con los siguientes pasos:

- Demanda (interna o externa)
- Identificar la demanda
- Establecer objetivos y criterios
- Planificar la acción a realizar
- Dirigir el curso de la acción
- Controlar permanentemente su rumbo
- Rectificar en caso de errores o dificultades
- Evaluar los resultados obtenidos
- Proporcionar reforzamiento (interno y/o externo)

Y tal como se propone la retroalimentación dentro de esta investigación, el autor relaciona directamente la autorregulación con la autonomía, siendo esta última el resultado de la autorregulación “el buen funcionamiento de los procesos que conforman la autorregulación es lo que permite alcanzar un grado elevado u óptimo de autonomía personal” (Bornas, 1994, p.12).

8. La interacción social en el aula.

La acción para cumplir un objetivo, sin dejar de ser ésta un proceso personal y autónomo, es muchas veces aprendida del medio externo en el cual nos desarrollamos, ya sea por las relaciones sociales o por un modelador.

De acuerdo a esto es que en diferentes estudios se relaciona la interacción social con el aprendizaje. Así como en los trabajos de Vigotsky, que Jorba & Casillas (1997) nombran en su libro, donde se reconoce que la socialización

está presente en el origen del desarrollo cognitivo de los individuos. Por lo que según esta línea de investigación:

Toda función superior aparece primero en el plano interpersonal antes de pasar al plano intrapersonal, por medio, fundamentalmente, del lenguaje. Observando el desarrollo de los individuos se constata cómo aumenta a través de los años, la capacidad de autorregulación del propio comportamiento. (Jorba & Casillas, 1997, p.28)

Con respecto al aprendizaje dentro de las relaciones sociales para la posterior autorregulación, Arón y Milicic (1999) nombran a Dowrick (1986) quien sugiere que son interpersonales, con un propósito y susceptibles de ser aprendidas, en este modelo la conducta social es activa y autocontrolada. Describen el programa de desarrollo de habilidades sociales de Spivack, Plat y Shure (1976) quienes afirman que las habilidades cognitivas interpersonales se aprenden de la experiencia en el grupo en que nos encontramos. El programa de solución de problemas que proponen se relaciona claramente con el proceso de autorregulación puesto que en primer lugar se debe motivar al estudiante a expresar sus ideas y a explorar opciones frente a una situación problema sin que signifique presión o amenaza. Como primer paso para solucionar problemas, proponen la generación de un repertorio de posibles soluciones a una situación, luego está la consideración de las consecuencias de cada una de las soluciones ideadas y por último está el procedimiento para solucionar el problema, en donde se define el medio necesario para llevar a cabo la solución. Con respecto a las ideas generadas por los autores es posible afirmar que la interacción social es necesaria para la autorregulación.

9. Autoconocimiento

“La percepción que tiene sobre sus propios méritos y actitudes, se construye a partir de la experiencia e interacción con las personas que le rodean” (Saura, 1996, p.39)

Basado en las experiencias que tenemos como personas es fácil reconocer que debemos conocernos para poder salir de conflictos. Respecto a esto, Saura (1996) dice que:

El conocer las propias habilidades determina el abanico de posibles soluciones a una problemática de manera personal basado en la percepción de sí mismo y de la realidad que le rodea y, en consecuencia, influye también en su forma de actuar, por lo tanto en los resultados de dicho actuar. (p.37).

Saura (1996) citando a W. James (1890) concibe un modelo de autoconcepto donde el Self (persona) es a la vez un Yo y un Mí, dos aspectos distintos de una misma realidad. “El yo se definiría como sujeto pensador y agente de la conducta, mientras que el Mí o autoconcepto estaría constituido por la suma total de cuanto el hombre puede llamar suyo” (p.20).

Por otra parte está la competencia en el ámbito emocional, lo que implica tomar conciencia del propio estado emocional, identificando los propios sentimientos y emociones, para así expresar a través del lenguaje, sea este verbal o no verbal sus propios sentimientos y reconocer los de otros. Renom (2003)

Renom (2003) Propone una regulación emocional la cual caracteriza como “la capacidad de regular los impulsos, canalizar las emociones desagradables, de tolerar la frustración y saber esperar las gratificaciones es condición previa indispensable para desarrollar los talentos innatos” (p.17). Lo cual conllevaría a

autorregularse con mayor éxito. También él postula estrategias de autorregulación emocional que son: “Diálogo interno, relajación, reestructuración cognitiva, asertividad, etc” (p.17).

9.1 Capacidades del estudiante

“El conocimiento que tenemos sobre nuestras propias habilidades de aprendizaje se denomina metacognición” (Gellatly, 1997, p. 197).

Según Gellatly (1997) la metacognición es importante por dos motivos. Primero, “permite explorar el conocimiento que se tiene sobre las propias habilidades de aprendizaje y segundo, permite considerar en qué medida las habilidades pueden volverse parte de nuestras propias actividades cotidianas cuando estamos aprendiendo” (p.198).

Para finalizar, y acercándose más a la visión de esta investigación, Bornas (1994) en su libro *La autonomía personal en la infancia*, plantea en base a su sistema de autorregulación la necesidad de la persona de conocer las propias habilidades para que la demanda sea pertinente a las capacidades y no un mero deseo utópico.

10. Enseñar a pensar

“El propósito de enseñar a pensar es el de preparar a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje” (Tishman, Perkins & Jay, 1998, p.13).

Estos mismos autores aseguran que tener una habilidad no garantiza que vaya a ser utilizada, por lo que proponen una cultura de pensamiento dentro del aula, en donde el desarrollo cognitivo se convierta en parte fundamental de toda actividad “El espíritu del buen pensamiento está en todas partes. Existe la sensación de que todos lo están haciendo -incluso el docente- se están esforzando para ser reflexivos, inquisidores e imaginativos” (Tishman, Perkins & Jay, 1998, p.14).

Ellos también proponen pasos para lograr esta cultura, dentro de lo más destacable se encuentran la exposición a un lenguaje de pensamiento, creación de hábitos psíquicos y la metacognición en donde los estudiantes reflexionan de sus propios procesos de pensamiento estimulados por una cultura de aula para que tomen el control de su pensamiento de una manera más creativa y eficiente para finalmente encontrar respuestas a desafíos y a problemas.

11. Reflexión

En los conceptos anteriores se ha hecho bastante alusión a la reflexión enfocada a la temática principal que es la autorregulación, pero no así a su definición a lo que Berté (2014) se refiere diciendo que:

Consiste en prestar atención a la realidad, a las situaciones, a los

acontecimientos, a las personas, a los pensamientos, pero también a nuestras reacciones y nuestros comportamientos. Es tomar en consideración y atentamente lo que nos es ajeno o distinto de nosotros mismos, en tanto que estamos en relación con ese Otro. Solo podemos tomar conciencia de nosotros mismos tomando conciencia de la otredad. (p.51).

Con esto se puede inferir que la reflexión se mantiene presente durante todo el desarrollo de la autorregulación, desde la demanda hasta la evaluación según el sistema propuesto por Bornas (1994)

12. Autonomía

Diversos autores describen la autonomía como independencia, pero Bornas (1994) hace una clara diferencia donde explica que independencia aísla a la persona del resto y define a la persona autónoma como: “Una persona autónoma es aquella cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean” (p. 13)

Con esta definición no queda más que concluir el término como el resultado de la autorregulación.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

1. Enfoque de la investigación

El presente documento constituye el informe de un proceso de investigación con enfoque cualitativo. De acuerdo a lo señalado por Hernández, Fernández & Baptista, (2010) “La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (p. 9).

Esta investigación teniendo como finalidad el caracterizar las concepciones que ha desarrollado un grupo de docentes de un colegio en Hualqui en base a sus experiencias, es que se orientó hacia el paradigma cualitativo, caracterizándose según Hernández, Fernández & Baptista, (2010) como:

Un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan) (p.10).

2. Tipo de estudio y su diseño

El proceso de investigación se desarrolló con la metodología estudio de caso, conforme a su carácter cualitativo y su finalidad de acceder al conocimiento de los significados que aportan los docentes y su relación con la realidad educativa. Taylor & Bogdan (1987), señalan que “el investigador cualitativo

obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias” (p.21). Teniendo en cuenta esto, podemos decir que el método de investigación no busca las relaciones estadísticas de variables, o la frecuencia de los comportamientos, sino explicar los significados en los que están inmersos los sujetos en su vida cotidiana (Rodríguez, Gil, García, 1999). Según Cook & Reichardt (2005):

Cada método implica una línea de acción diferente hacia la realidad y revelará diferentes aspectos de ésta, a la manera en que un caleidoscopio revela al observador diferentes colores y configuraciones de los objetos según el ángulo en que se sostiene. (p. 141).

Además, Martínez (2011) hace referencia en su publicación a Stake (2000), Yin (2003), Creswell (2005) y Mertens (2005) explicitando que “en un estudio de caso debe haber triangulación de fuentes de datos y pueden utilizarse diferentes herramientas como: documentos, archivos, entrevistas, observación, artefactos, grupos de enfoque, cuestionarios y otros” (p. 24).

Esta investigación tiene un diseño de estudio de caso de corte fenomenológico, puesto que se estudió a docentes particularmente con preguntas abiertas y se buscó develar el significado que le dan a fenómenos de acuerdo a su experiencia personal.

Respecto al estudio de casos Stake (2007) dice que:

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (p.11).

También él mismo se refiere a la relación del investigador con el estudio de caso lo que se ajusta al diseño de esta investigación

El estudio de casos es la investigación de carácter muy personal. Se hace un estudio profundo de las personas. Se fomenta que el investigador aporte sus perspectivas personales en la interpretación. Se supone que el caso y el investigador interactúan de un modo único y no necesariamente reproducible en otros casos e investigadores. (Stake, 2007, p.115)

De acuerdo al objetivo general, la presente investigación es de corte fenomenológico, puesto que “la fenomenología es la descripción de los significados vividos, existenciales” (Rodríguez, Gil, García, 1999, p. 40).

Como también apunta Sandín (2003) citando a Creswell (1998) el corte “...fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno” (p. 151). De esta manera comprenderemos el fenómeno de la retroalimentación desde los significados que le otorgan los que participan del fenómeno.

Respecto a esto Bisquerra et al. (2014) hacen alusión a esto diciendo:

Un estudio fenomenológico no se preocupa tanto por conocer qué causa el fenómeno, sino por conocer qué es este fenómeno, enfatizando los aspectos esenciales y subjetivos de esta experiencia, escuchando las voces, las historias y las experiencias de sus protagonistas (p. 317)

3. Informantes claves

Para esta investigación, la selección de los informantes resulta un aspecto esencial y para ello se establecieron distintos criterios y requisitos específicos que cumplan todos los participantes del estudio. (Rodríguez, et al., 1999) Estos criterios o atributos que deben cumplir los informantes claves están previamente definidos, por lo que serán seleccionados intencionadamente, en función de la mayor obtención de información posible requerida a cada informante de la investigación dentro del proceso de recolección de datos.

4. Criterios de selección de los Informantes

En esta investigación se desarrolló un tipo de selección intencional, donde los informantes claves serán educadores que cumplieron con los siguientes requisitos:

1.- Ser docente de enseñanza básica.

Se determinó que la enseñanza impartida fuera a nivel de educación básica luego de la revisión de literatura, que señala la regulación metacognitiva como algo que se desarrolla en la enseñanza básica. Mateos (2001) añade que se puede hacer una estimación del cuándo comienza a complejizarse el desarrollo de habilidades metacognitivas. Las cuales debieran ser consideradas en el currículum escolar chileno a partir de 7° Año Básico, curso en que la edad de los estudiantes, en general, fluctúa entre 12 y 14 años.

2.- Tener a lo menos 2 años de experiencia en aula regular.

Este criterio surge por la necesidad de indagar sobre profesionales que ya estén inmersos en una realidad en particular, y esa vinculación haya nutrido o modificado las concepciones iniciales de su formación.

Es sabido que en la práctica influyen muchos factores, el dominio del tema, la didáctica y metodología empleada, y por supuesto la experiencia laboral. Es en esto último que se enfoca la investigación. Esto en función, de lo que señala Hernández (2006) donde apunta que el investigador cualitativo pretende describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes.

3.- Ser parte de una institución educacional de la comuna de Hualqui.

Es importante para esta investigación que los sujetos seleccionados como informantes claves sean activos participantes de una realidad cultural común. Factor que según señala Hernández (2006) se relaciona entonces con el concepto de patrón cultural desarrollado por Colby (1996), que parte de la premisa de que toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender situaciones y eventos. Esta cosmovisión, o manera de ver el mundo, afecta la conducta humana, y se traduce en una práctica con un sello o identidad. Es esto donde se pretende indagar. El significado que se ha creado a partir de la experiencia en una realidad laboral común de docentes de la comuna de Hualqui.

5. Técnica de recolección de datos.

Como es sabido en la investigación no busca la generalización sino la interpretación específica de un fenómeno.

El proceso de recolección de los datos en el paradigma cualitativo interpretativo, consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los

participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos).

El investigador realiza preguntas abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales, según señala Hernández, et al., (2010) citando a Todd (2005). Debido a ello Blaxter, et al., (2002) en palabras de Sherman y Webb, (1988) alude a la preocupación directa del investigador que se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas.

Patton (1990) define los datos cualitativos como “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones”. Por su parte, las técnicas de recolección de datos comprenden procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación.

5.1 Entrevista semi-estructurada

“La entrevista tiene como función establecer, desde el reconocimiento, aceptación del otro y empatía, un espacio de encuentro en el que no cabe la directividad sino el diálogo” (Marí, Bo, Climent, 2010, p. 114). Pero más específicamente apuntando a nuestro objetivo de investigación los autores anteriormente nombrados citan a Brunet, Belzunegui y Pastor (2000), quienes dicen que “la entrevista permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas tales como: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra forma no podrían ser estudiadas” (p. 114).

La entrevista semiestructurada en la investigación cualitativa, es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica. (Martínez M., 2006). La cual proporciona un excelente instrumento heurístico para combinar los enfoques prácticos, analíticos e interpretativos implícitos en todo proceso de comunicar (Galindo, 1998, p.277)

La entrevista fue llevada a cabo para esta investigación en la forma de un diálogo coloquial con una pauta semi-estructurada donde se desarrolló un diálogo abierto a la amplitud de las temáticas emergentes. Donde los mismos actores sociales son quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas cosa que por su misma naturaleza es casi imposible observar desde fuera.

6. Procesamiento de los datos

La organización de la información y pauta de trabajo para el análisis, se hizo según lo propuesto por Bisquerra (2012) y por Hernández (2003). Bisquerra (2012) cita a Gill, (1994); Goetz & Iecompte, (1988) para decir que: “El análisis de datos constituye una etapa clave del proceso de investigación cualitativa que aparece indisolublemente unido a la recogida de la información.”

Al momento de realizar la entrevista y posteriormente transcribirla, de alguna manera, ya estamos realizando un análisis de la información puesto que interpretamos de acuerdo a la entonación, contexto, etc.

El analista se ve obligado a someter el texto a múltiples manipulaciones a través de un proceso cíclico de selección, categorización, comparación, validación e interpretación de la realidad registrada en todas las fases de la investigación con la

finalidad última de encontrar un sentido a la información
(Bisquerra, 2012, citando a Tesch, 1990)

“El proceso de análisis se puede entender como el flujo y conexión interactiva de tres tipos de operaciones básicas: la reducción de la información, la exposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones.”
(Bisquerra, 2012, p. 357)

En el caso de esta investigación se utilizó como primer paso la “reducción de la información” en donde los datos recopilados se clasifican y simplifican en códigos dependiendo de la temática específica a la que se refieren.

“Se codifican los datos para tener una descripción más completa de éstos y eliminar información irrelevante”. (Hernández & Baptista, 2003, p. 585)

7. Análisis de los datos

El segundo paso de análisis de los datos que se llevó a cabo fue la “disposición y transformación de los datos” lo que vendría a ser la “exposición de los datos” propuesta por Bisquerra. Aquí se dispondrá de la temática principal de la investigación la cual se dividió en unidades más específicas denominadas categorías, las que luego se dividieron en subcategorías, con el objetivo de abordar los objetivos de la investigación. En este proceso se hace una relación entre del código con las categorías y subcategorías, creando así un resumen del proceso de análisis. “Operación concreta por la cual se asignan a cada categoría el código propio de la categoría donde se incluye”. (Bisquerra, 2012, p. 358).

Los resultados son presentados mediante matrices que muestran organizadamente la información recopilada, tal como apunta Bisquerra (2012) cuando dice:

Toda la información es presentada mediante matrices que permitirán obtener una perspectiva global de los datos estudiada y elaborar las conclusiones finales. Su principal valor es que permiten memorizar los vínculos entre los datos como condición necesaria para la posterior interpretación de los mismos, su finalidad es ayudar al analista a ver “que va con qué” o “qué se relaciona con qué” (Bisquerra, 2012, p. 359)

Posteriormente, como último paso se utiliza la “Interpretación de datos” que viene a ser lo mismo que Bisquerra llama “extracción de conclusiones” en donde toda la información se organizó en un solo texto que se analizó bajo la reflexión permanente identificando patrones y regularidades que fueron encontrados.

7.1. Técnica de análisis de datos – Triangulación

Para la interpretación de datos en investigación cualitativa es fundamental el paso por la matriz triangular que como señala Bisquerra (2004), "permite reconocer y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí", por lo que mediante el uso de esta técnica se hace posible contrastar la información obtenida de las diferentes fuentes de datos.

La etapa de triangulación permite establecer relaciones de comparación entre las fuentes de datos, en función del tema investigado, para la posterior interpretación y construcción de significados. Proceso con carácter específico, para lograr una conexión directa y establecer relaciones de comparación

significativa entre categorías. Cisterna (2005) diferencia tres momentos para la etapa de triangulación:

Primero se cruzan los resultados obtenidos a partir de las respuestas dadas por las fuentes informantes a las preguntas de la entrevista semi-estructurada, por cada subcategoría, lo que da origen a las conclusiones de primer nivel.

Luego se cruzan dichas conclusiones de primer nivel, agrupándolas por su pertenencia a una determinada categoría, y con ello se generan las conclusiones de segundo nivel, que en rigor corresponden a las conclusiones categoriales.

Finalmente se derivan las conclusiones de tercer nivel, realizadas a partir del cruce de las conclusiones categoriales y que estarían expresando los resultados a las preguntas que desde el estamento surgen a las interrogantes centrales que guían la investigación, para el proceso de análisis de resultados y la reducción de unidades de análisis según Cisterna (2005).

7.2. Criterios de calidad

La calidad de la presente investigación depende del rigor con la que se realiza. Los criterios de rigurosidad según Sampieri (2016) son: Credibilidad, transferibilidad, auditabilidad y confirmabilidad.

CREDIBILIDAD

Esta se refiere a cómo los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que han sido estudiadas, y para quienes lo han experimentado, o han estado en contacto con el fenómeno investigado. Sampieri (2014), hace

referencia a que es necesario comprobar si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes. Esto se logra, por medio del desarrollo de estadías prolongadas en el campo, transcribiendo textualmente lo que dicen y hacen los participantes. Según Castillo y Vásquez (2003) a las personas les gusta participar en la revisión para reafirmar su participación, también porque desean que los hallazgos sean lo más creíbles y precisos.

Esto fue realizado a través de las entrevistas a los docentes, y la triangulación en la recolección de datos, para así determinar la congruencia existente entre los resultados.

TRANSFERIBILIDAD

La transferibilidad hace referencia a la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones. Guba y Lincoln (1981) indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto.

En la presente investigación no se determina este criterio de calidad, ya que al ser un estudio de caso, no se examinan la representatividad de los datos como un todo.

AUDITABILIDAD

Este criterio permite que otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares a las de los investigadores originales, siempre y cuando tengan perspectivas similares.

Sampieri (2014) propone que es la revisión externa para evaluar la calidad de la investigación en base a los estándares que se siguieron en el curso de la investigación.

El agente externo en esta investigación es el profesor guía, quien es el encargado de comprobar aquellas determinaciones que fueron tomadas durante la investigación para así poder ser evaluadas.

CONFIRMABILIDAD

Los resultados de esta investigación deben ser garantizados por la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes.

Sampieri (2014), indica que éste criterio está vinculado a la credibilidad y se refiere a demostrar que se ha minimizado los sesgos y tendencias del investigador.

Se logró este criterio a través de las transcripciones de las entrevistas realizadas para poder respaldar los significados en los resultados y la discusión de las interpretaciones con respecto a otros autores.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A través de este capítulo, se exponen el proceso de interpretación, análisis, las discusiones y resultados que arrojó la investigación realizada a un grupo de seis profesores de la comuna de Hualqui, en torno a sus significados sobre retroalimentación a propósito de su experiencia con alumnos de enseñanza básica.

Las entrevistas manifestaron una significativa similitud respecto a las tres categorías ejes de la investigación. Persistiendo el rasgo a lo largo de todo el desarrollo del proceso de indagación.

La intención de este capítulo radica en compartir los principales resultados respecto del significado que se ha cultivado en una realidad común donde se desenvuelven los informantes, respecto de un tema en particular.

Se detallan además las apreciaciones y/o significados que arrojaron las unidades de análisis con las respectivas citas de las entrevistas realizadas a los docentes.

Se presenta a continuación la interpretación, el análisis de datos y resultados de investigación.

1. Reducción de los datos

En la presente tabla se pueden apreciar los códigos que han surgido como tópicos de los antecedentes que fueron recogidos, en donde se señala una descripción de cada uno y la frecuencia con la que se refirieron los informantes.

Código	Abreviatura del código	Frecuencia	Descripción
1. Acción correctiva	AC	7	Acciones tomadas para controlar y corregir una situación que afecte negativamente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.
2. Adaptación curricular	ADPC	11	Modificaciones que se realizan sobre el diseño curricular para atender a las necesidades educativas de los alumnos. Partiendo desde el conocimiento de las particularidades y características del grupo que enseña.
3. Autonomía	AUT	17	Capacidad del estudiante de realizar actividades sin la supervisión del docente.
4. Clima en el aula	CA	2	Interacciones socio-afectivas entre docentes y estudiantes que condicionan e influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje.
5. Consideración de los intereses	CDIE	2	Atención prestada por el docente a las preferencias del estudiante para la realización de actividades.
6. Contexto	CT	5	Ambiente en donde se desenvuelve el estudiante fuera del colegio, lo que afecta en su desarrollo escolar.
7. Diálogo	DG	7	Conversación donde el docente puede percibir las necesidades, ideas, preguntas y desenvolvimiento de sus estudiantes.

8. Enseñanza personalizada	EP	11	Actividades y actitudes en donde el docente va guiando individualmente al estudiante para su aprendizaje.
9. Estilos de aprendizaje	ESAP	10	Distintas características que tienen los estudiantes para enfrentar el proceso de aprendizaje.
10. Estilos de enseñanza	EE	6	Corresponde a la forma en que el docente organiza y conduce su clase según el estilo de aprendizaje de sus estudiantes.
11. Estímulo para el aprendizaje	EPEA	2	Acción comunicativa que actúa en función del carácter emocional de los alumnos. Utilizada para alentar a los estudiantes durante el proceso de E-A.
12. Estrategia de enseñanza	EDE	20	Método seleccionado por el docente para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.
13. Evaluación	EV	8	Proceso sistemático, diseñado intencionalmente, de recogida de información, sujeta a valoración mediante la aplicación de criterios y referencias, en función de la mejora.
14. Guía docente	GD	10	Acción que toma el docente para orientar conocimientos y valores de sus estudiantes.
15. Momentos de la retroalimentación	MDR	5	Espacio de tiempo donde ocurre la retroalimentación. Instancia seleccionada intencionalmente.
16. Programación de aula	PDA	7	Planificación y desarrollo del proceso de E-A referido a un grupo de alumnos. Donde se establecen los objetivos, contenidos, experiencias de enseñanza aprendizaje, criterios metodológicos de selección de materiales y recursos didácticos, y criterios e instrumentos para

			la evaluación.
17. Recepción de la enseñanza	RDE	4	Respuesta positiva que los estudiantes emplean para referirse a alguna actividad en contexto escolar.
18. Recurso didáctico	RDD	3	Material o ayuda didáctica que el docente utiliza para favorecer el proceso de enseñanza -aprendizaje.
19. Recurso metodológico	RMET	6	Selección estratégica de organización del espacio dentro del aula y los tiempos destinados.
20. Reflexión	RF	6	Análisis del estudiante acerca de su práctica académica y personal impulsada por el docente.
21. Reflexión de la práctica docente	RPD	14	Análisis del docente acerca de sus clases y resultados en estudiantes.
22. Refuerzo positivo	RPS	3	Acción mediante la cual se destaca la reiteración de una conducta positiva, mediante algún reconocimiento o gratificación.
23. Resolución de conflicto	RC	9	Acción mediante los actores del proceso enseñanza-aprendizaje enseñan su punto de vista acerca situaciones para resolver y concluir conflictos específicos.
24. Retroalimentación	RT	19	Acción comunicativa que se realiza de manera intencional para la resolución de dudas y reforzamiento de los contenidos aplicados en la clase.
25. Rol del estudiante	RE	2	Características del estudiante responsable de su proceso de formación.

26. Rol docente	RD	12	Es la función que tiene el docente de transmitir conocimientos y valores que favorecen el desarrollo y formación de sus estudiantes.
27. Trabajo colaborativo	TC	13	Acción de colaboración entre pares, ya sea en trabajo grupal o individual.

2. Disposición y transformación de los datos

En la siguiente tabla se exhiben las categorías propuestas al inicio de la investigación y las sub-categorías que emergieron de éstas. Con los antecedentes recopilados y codificados mostraron que no surgieron de categorías emergentes.

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS
Significado de la retroalimentación	Fundamentos Pedagógicos
	Fundamentos comunicativos
	Fundamentos Psicológicos
Proceso de retroalimentación	Intencionalidad
	Periodicidad
	Métodos de retroalimentación
Facilitador de la autorregulación	Reflexión
	Autonomía
	Causas y determinantes

A continuación se presenta una síntesis en forma de matrices donde se relaciona la sub-categoría con sus respectivos códigos y extractos de los discursos de los informantes más representativos de cada código.

CATEGORÍA 1: Significado de la retroalimentación

Las siguientes tres matrices presentan las apreciaciones expuestas por los docentes organizadas en relación a los códigos y sub-categorías que representan respectivamente. Se puede observar a través de las afirmaciones de los docentes cierto grado de coincidencia respecto del autoanálisis, donde se perciben a sí mismos como guías dialógicos, constantes para los estudiantes.

Sub categoría	Códigos	Frecuencia	Cita / Ejemplo
Fundamentos pedagógicos	Enseñanza personalizada	11	“Tengo un caso en particular que hay un chico que es de...que mantiene muy poco lo que ha aprendido, entonces si uno no está constantemente trabajando con él, es como que materia que no ha visto”. E.P.M.
	Estilo de enseñanza	6	“Yo diría que constructivista, eh... aunque hay momentos y momentos. Hay momentos en que la clase tiene ser un poco más tradicional, mezclado un poco más conductista, pero en la forma de presentar puede ser el contenido, pero siempre tratando de dar un aspecto constructivista donde con los chiquillos vamos eh... vamos construyendo su propio aprendizaje”. E.P.F
	Estrategia de enseñanza	20	“El chico te va a entender más si tu conversas con él. Y vas de inmediato aclarando dudas.” E.P.G.B
	Recurso didáctico	3	“Después del reportaje, ellos se formaron en grupos para hacer un árbol de la causalidad, el árbol de la causalidad es una estrategia que se usa para abordar diferentes temas, entonces el árbol... ellos lo pueden hacer en un papelógrafo, en una cartulina, en lo que ellos quieran. En el tronco del árbol va el problema, que en este caso es el bullying, en las raíces van las causas que llevan al bullying y en la copa del árbol van las

			consecuencias que provoca el bullying, y a través de eso ellos mismos fueron construyendo su aprendizaje y después lo expusieron, y ahí también después se aclararon dudas, eh..." E.P.F
Sub Categoría	Código	Frecuencia	Cita / Ejemplo
Fundamentos comunicativos	Dialogo	7	"A través del diálogo uno va viendo los aprendizajes previos que tienen los estudiantes, va viendo la...el contexto en el que ellos se desenvuelven, uno ve también, por ejemplo, las dificultades que van presentando los estudiantes. Si tú no conversas con ellos no tienes comunicación y así mismo no tienes confianza." E.P.M
	Retroalimentación	19	"Se está haciendo un constante reforzamiento en las mismas clases, bueno a partir de las observaciones igual, [...] por ponerte un ejemplo, siempre en los cierres de la clase, se comenta el contenido visto, se preguntan las dudas y ahí tú te vas dando cuenta si en verdad se captó eh... la enseñanza de la clase, si el objetivo se logró, eh... y en caso de que hayan duda siempre se retroalimenta, eh... siempre se da el espacio para aclarar cualquier duda que hay en ellos." E.P.F

Sub categoría	Código	Frecuencia	Cita / Ejemplo
Fundamentos psicológicos	Clima en el aula	2	"Que los niños estén bien, en su sala, acogedora, estén acogidos bien en un clima, en un clima... organizacional, que estén buenos, de respeto y de si tú tienes un diálogo." E.P.V
	Estilos de aprendizaje	10	"Sus necesidades educativas son diferentes, por ejemplo, tengo algunos que son más visuales, otros que son más de la parte oral, que les gusta estar hablando y otros que son más motrices, que quieren estar tocando, haciendo, construyendo." E.P.C.
	Guía docente	10	"Cuando uno va interactuando con ellos, ellos van buscando la respuesta, van buscando el contenido o lo que sea, lo que se estaba haciendo y uno los va guiando no más, los va guiando, los va guiando y los va guiando hasta buscar, hasta llegar al aprendizaje que uno quiere lograr". E.P.V

	Resolución de conflictos	9	“Ha habido, por ejemplo, situaciones más delicadas y ahí se conversa obviamente personalmente con el alumno, pero otras que son más cotidianas como lo mismo que te comentaba recién, se conversa de forma grupal, porque la idea es que todos puedan participar del diálogo, de la especie de debate que se forma y que la enseñanza pueda ser para todos en ese sentido”. E.P.F
	Rol del estudiante	2	“El alumno es gestor y creador de su propio aprendizaje, él es el actor principal y uno es modelador y uno lo va guiando y él va descubriendo sus aprendizajes y su forma de trabajar y de descubrir sus contenidos, su materia.” E.P.V
	Rol docente	12	“Nosotros somos guías del aprendizaje de los chiquillos, eh... y nosotros aunque muchas veces se diga que no es así, pero nosotros guiamos el aprendizaje de los chiquillos, nosotros somos capaces de direccionarlo hacia donde nosotros los queremos llevar también, por lo tanto, somos de suma influencia para ellos, y ellos también a nosotros nos ven como referentes, como modelo a seguir.” E.P.F

CATEGORÍA 2: Proceso de retroalimentación

Las tres siguientes matrices muestran las sub-categorías con sus códigos correspondientes y los dichos textuales de los docentes para cada uno de éstos. Se puede observar que los docentes coinciden en la postura de adaptación de sus clases a los acontecimientos que vayan surgiendo. Nada es fijo según su visión.

Subcategoría	Código	Frecuencia	Cita / Ejemplo
Periodicidad	Momentos de la retroalimentación	5	“Yo les hago una retroalimentación al principio de la clase, al principio de la clase para recordar los contenidos de las clases anteriores y también las clases, antes de cada prueba también hago una retroalimentación de todos los contenidos ya pasados.” E.P.G.C

Sub categoría	Código	Frecuencia	Cita / Ejemplo
Intencionalidad	Adaptación curricular	11	“Hay una planificación, no cierto. Lo que te pide el ministerio, pero tú tienes que ver lo que tu grupo necesita.” E.P.G.B “Quizás estás mostrando un contenido y un alumno cuenta una experiencia y eso te cambia completamente el sentido de la clase de pronto y eso quizás da para que la clase tome un nuevo rumbo que va a ser también productivo.” E.P.F.
	Estímulo para el aprendizaje	2	“A veces los chiquillos no confían mucho en sus capacidades, algunos no confían para nada en lo que ellos pueden lograr, entonces eh, necesitan como siempre ese empuje de estarles diciendo, “pucha chiquillo si tu podí, si tú podí, si tu podí hacerlo, si no es tan complicado” y al encerrarse en eso del “no puedo” se bloquean, entonces necesitan apoyo constante.” E.P.G.C
	Programación de aula	7	“Sí, aunque por lo menos en mi caso la planificación siempre es más general, y las particularidades tú las vas viendo en el camino siempre, porque van surgiendo.” E.P.F
	Recurso metodológico	6	“Nosotros en este momento estamos sentados en fila, pero generalmente hemos pasado por diversos eh...estructuras dentro de la sala. Nos

			hemos sentado en <i>u</i> , se sientan en grupo, va a depender del trabajo que nosotros queramos realizar, va a depender también como la sala se estructura”. E.P.M
--	--	--	---

Sub categoría	Código	Frecuencia	Cita / Ejemplo
Métodos de retroalimentación	Acción correctiva	7	“En mi caso permanentemente estoy tratando de... no diría de corregir pero si de ir mejorando, eh... el tema, por ejemplo, de las mismas conductas de los chicos, por ejemplo, cuando ha habido situaciones de pelea, por darte un ejemplo, se conversa, se conversa porque los chicos se enteran de todo, entonces, eh... se conversa o por ejemplo del tema de producto de la irresponsabilidad o las anotaciones negativas o de la falta de respeto a los papás, entonces siempre se toma a partir de sus experiencias o de una conducta que es considerada quizás no la más adecuada para tratar de ir moldeándolo, de ir mejorando.” E.P.F
	Evaluación	8	“Si es una disertación por pautas, con lo que tú quieres lograr, se tiene que hacer por pautas , el niño tiene que conocer qué se va a evaluar, el objetivo, lo que se va a medir, se le entrega a la casa un... un... informe, una pauta donde él lleva a la casa y la va revisando y va corrigiendo y uno lo practica antes le dice lo que se va a evaluar y lo comenta y lo explica, para que el niño sepa de lo que se tratar”. E.P.V
	Refuerzo positivo	3	“Por lo general, cuando los niños se destacan, les va bien, se destacan, les dice felicitaciones , los motiva a que sigan adelante y los niños que les cuesta, bueno uno igual tiene que motivarlos para que salgan adelante E.P.V Los felicito por ejemplo yo soy de las que constantemente, ay ya el que realiza la tarea tiene dos puntitos, si esta buena, el que la realiza, pero esta como ahí no más ya un puntito igual los voy premiando porque igual el esfuerzo vale”. G. CID

CATEGORÍA 3: Facilitador de la autorregulación

En las siguientes tres matrices se presentan las subcategorías de esta tercera categoría junto con los códigos que las representan y los dichos más significativos de cada uno. Al observar los dichos se puede ver que los docentes coinciden en su visión como responsables de los buenos resultados y comportamientos de sus estudiantes.

Sub categoría	Código	Frecuencia	Cita / Ejemplo
Reflexión	Recepción de la enseñanza	4	“A veces, por ejemplo, yo he escuchado mucho “oh... no me había quedado claro ayer, no lo había entendido pero hoy sí lo entendí...”E.P.G.C.
	Reflexión	6	“Yo creo que mediante las mismas preguntas que uno les va haciendo a los estudiantes, mediante las conversaciones que uno tiene de repente con ellos, ya sea a través de si se han preparado para evaluaciones, si tienen...del por qué realizan una actividad o no la realizan, yo creo que ahí uno va activando un poquito la reflexión en ellos, pero todavía así como tan estructurado un proceso de reflexión, no.” E.P.M.
	Reflexión de la práctica docente	14	“Una hay que hacerse un autoanálisis, porque a lo mejor uno, hice algo mal, a lo mejor planteo la situación con palabras que ellos ya no la iban a entender, o algo nos faltó. Repasar más, porque siempre cuando ellos no logran hacer algo es porque hay un contenido atrás que está como eh, más o menos como, interiorizado, entonces hay que reflexionar en eso, qué pasó atrás, que hubo atrás que los chiquillos no pudieron seguir avanzando.” E.P.G.C.

Sub categoría	Código	Frecuencia	Cita / Ejemplo
Autonomía	Autonomía	17	“Si uno por ejemplo les da un poquito de empuje, ya ellos ya después se van solitos.” E.P.G.C.
	Trabajo colaborativo	13	“Pero de repente hice que los niños le explicaran a sus compañeros con sus palabras. Con sus modismos con sus gestos o como ellos lo entendieron y es fantástico. Es un gran, gran, aporte. Lo mismo que ponerles un tutor al lado. Un compañero y tutor, pucha no hay nada

			que los haga sentirse mejor que ser el tutor de un compañero. Y el compañero se siente bien al ver un par que lo está ayudando.” E.P.G.B.
--	--	--	---

Sub categoría	Código	Frecuencia	Cita / Ejemplo
Causas y determinantes	Consideración de los intereses	2	“Yo le digo “ya, tema libre”, pero ¿qué es tema libre? Y empiezo a dar ejemplos, y les muestro pantallazos, cosas que han hecho otras personas, otros compañeros de repente o sino de otras páginas, y de ahí ellos van sacando ideas, entonces ahí como que “¡ah ya!” entonces voy a hacer sobre esto. Ellos mismos deciden lo que quieren hacer.” E.P.C.
	Contexto	5	“Puede que no tengan el apoyo en casa ni tengan los modelos a seguir. O sea, si al papá, le da lo mismo en la casa, a él también le va a dar lo mismo aquí. Si al final todos nos guiamos por modelos. Y por eso hay chicos que hay que ayudar más”. E.P.G.B.

3. Análisis e Interpretación de datos

CATEGORÍA N°1

Significado de la retroalimentación.

A partir de las experiencias y desempeños compartidos por los docentes, se logra apreciar el concepto que ellos tienen respecto a la retroalimentación, a través de distintos fundamentos dentro del aula de clases, donde se concibe como una estrategia, en que los resultados obtenidos mediante tareas y actividades, son reintroducidos con el fin de optimizar el aprendizaje.

Sub categoría 1 - Fundamentos pedagógicos.

Dadas las experiencias de los docentes, se mencionan los siguientes fundamentos pedagógicos como factores didácticos que ponen en acción el aprendizajes y la enseñanza desde la construcción del conocimiento, siendo útiles para poder estructurar lo que se pretende enseñar y con el fin de ayudar al desarrollo cognitivo de sus estudiantes.

El ritmo de los estudiantes va variando, por lo que los docentes explican que se detienen a dar apoyo e ir reforzando en forma individual a quienes requieran de ayuda, sin limitar a quienes avanzan de manera más rápida.

“Tengo un caso en particular que hay un chico que es de...que mantiene muy poco lo que ha aprendido, entonces si uno no está constantemente trabajando con él, es como que materia que no ha visto”. E.P.M.

Los docentes realizan y modifican sus clases dependiendo del estilo de aprendizaje que poseen sus estudiantes, esperando que ellos mismos puedan ir construyendo lo que van aprendiendo.

“Yo diría que constructivista, eh... aunque hay momentos y momentos. Hay momentos en que la clase tiene ser un poco más tradicional, mezclado un poco más conductista, pero en la forma de presentar puede ser el contenido, pero siempre tratando de dar un aspecto constructivista donde con los chiquillos vamos eh... vamos construyendo su propio aprendizaje”. E.P.F

Existen variadas estrategias que los docentes van incorporando dentro de sus clases, donde la mayoría coincide en la consideración en primer lugar de las características de sus estudiantes y el ir utilizando preguntas con los estudiantes, para que se genere una reflexión en ellos y logren comprender de mejor manera el contenido.

“ yo le planteo el ejercicio en la pizarra entonces le pregunto a cada uno por ejemplo a los que van más lentito que yo sé que puede que se le haya olvidado algo, le digo por ejemplo “Juanito, ¿qué tengo que hacer yo ahora? ¿Qué tengo que preguntarme? eh ¿cuál es el paso a seguir?” entonces ya Juanito me responde “ya tía tiene que hacer esto, esto otro” entonces yo lo voy escribiendo en la pizarra y de repente digo “María que tengo que seguir ahora, ¿qué pasa? ¿Qué pasa con este número? ¿Qué hago con él?” entonces como de esta forma y le voy preguntando individualmente, de a uno y yo sé que como te dije le pregunto a los que sé que les va a costar un poquito más adquirir el conocimiento, mantenerlo.” E.P.G.C

Los docentes utilizan material concreto elaborados o por elaborar de sus estudiantes proporcionándoles información con la intención de facilitar el aprendizajes de estos mismos.

“Después del reportaje, ellos se formaron en grupos para hacer un árbol de la causalidad, el árbol de la causalidad es una estrategia que se usa para abordar diferentes temas, entonces el árbol... ellos lo pueden hacer en un papelógrafo, en una cartulina, en lo que ellos quieran. En el tronco del árbol va el problema, que en este caso es el bullying, en las raíces van las causas que llevan al bullying y en la copa del árbol van las consecuencias que provoca el bullying, y a través de eso ellos mismos fueron construyendo su aprendizaje y después lo expusieron, y ahí también después se aclararon dudas, eh...” E.P.F

Sub categoría 2 - Fundamentos comunicativos

Los docentes hacen referencia a los siguientes fundamentos comunicativos como un favorecimiento en la indagación por el camino de la interactividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre docentes y estudiantes, en donde se establecen mecanismos de una ayuda conjunta.

Según los docentes, el diálogo resulta fundamental en el desarrollo de cada clase, pues le da el espacio a los estudiantes de ser escuchados y de escuchar, para así ir construyendo en conjunto soluciones y ser críticos con su realidad, con la finalidad de ampliar sus propias perspectivas del proceso de E-A.

“A través del diálogo uno va viendo los aprendizajes previos que tienen los estudiantes, va viendo la...el contexto en el que ellos se

desenvuelven, uno ve también, por ejemplo, las dificultades que van presentando los estudiantes. Si tú no conversas con ellos, no tienes comunicación y así mismo no tienes confianza.” E.P.M

Respecto del significado de retroalimentación, los docentes señalan, que corresponde a una estrategia de reforzamiento, que se utiliza principalmente con el contenido que ha manifestado mayor debilidad, según el objetivo de aprendizaje de la clase.

“Se está haciendo un constante reforzamiento en las mismas clases, bueno a partir de las observaciones igual, [...] por ponerte un ejemplo, siempre en los cierres de la clase, se comenta el contenido visto, se preguntan las dudas y ahí tú te vas dando cuenta si en verdad se captó eh... la enseñanza de la clase, si el objetivo se logró, eh... y en caso de que hayan duda siempre se retroalimenta, eh... siempre se da el espacio para aclarar cualquier duda que hay en ellos.” E.P.F

Sub categoría 3 - Fundamentos psicológicos.

Los docentes manifiestan los fundamentos psicológicos como el comportamiento que tienen los actores educativos en interacción con su ambiente.

Como resultado de la entrevista se puede afirmar que los docentes coinciden en la necesidad de tener buenas relaciones socio-afectivas dentro del aula dada la influencia que éstas tienen en el proceso de aprendizaje.

“Que los niños estén bien, en su sala, acogedora, estén acogidos bien en un clima, en un clima... organizacional, que estén buenos, de respeto y de si tú tienes un diálogo... si tú tienes un diálogo claro del niño, tienes una rutina después se te hace más fácil...”
E.P.V

Los docentes concuerdan en que existen diversos modos característicos o preferidos que perciben en sus estudiantes para poder absorber, procesar y retener un contenido determinado, dentro de los más comunes son los visuales, auditivos y kinestésicos.

“Sus necesidades educativas son diferentes, por ejemplo, tengo algunos que son más visuales, otros que son más de la parte oral, que les gusta estar hablando y otros que son más motrices, que quieren estar tocando, haciendo, construyendo.” E.P.C.

Se manifiesta entre los docentes la capacidad de orientar a sus estudiantes en la realización de sus trabajos para que ellos puedan aprender por sí mismo. Los docentes van supervisando, formulando metas, reorientando lo aprendido y ayudando en las dificultades que van surgiendo entre los estudiantes.

“Cuando uno va interactuando con ellos, ellos van buscando la respuesta, van buscando el contenido o lo que sea, lo que se estaba haciendo y uno los va guiando no más, los va guiando, los va guiando y los va guiando hasta buscar, hasta llegar al aprendizaje que uno quiere lograr”. E.P.V

Se hace necesario que los docentes vayan adquiriendo estrategias para afrontar las diferentes situaciones conflictivas que van ocurriendo con sus

estudiantes, lo cual coinciden en que el diálogo grupal es lo fundamental en estas situaciones, que sea lo más despersonalizado posible, para así poder facilitar una solución efectiva.

“Ha habido, por ejemplo, situaciones más delicadas y ahí se conversa obviamente personalmente con el alumno, pero otras que son más cotidianas como lo mismo que te comentaba recién, se conversa de forma grupal, porque la idea es que todos puedan participar del diálogo, de la especie de debate que se forma y que la enseñanza pueda ser para todos en ese sentido”. E.P.F

Los docentes proyectan a los estudiantes como los creadores y responsables de su aprendizaje. La autonomía es el concepto clave, pues deben definir cómo será su proceso de aprendizaje e iniciar una búsqueda de sus propios conocimientos.

“El alumno es gestor y creador de su propio aprendizaje, él es el actor principal y uno es modelador y uno lo va guiando y él va descubriendo sus aprendizajes y su forma de trabajar y de descubrir sus contenidos, su materia.” E.P.V

La visión que tienen en común los docentes de su rol es el de ser acompañantes del proceso enseñanza-aprendizaje, donde además de facilitar y guiar su proceso, proporcionan a sus estudiantes la oportunidad de reflexionar, participar e interactuar.

“Nosotros somos guías del aprendizaje de los chiquillos, eh... y nosotros aunque muchas veces se diga que no es así, pero nosotros guiamos el aprendizaje de los chiquillos, nosotros somos

capaces de direccionarlo hacia donde nosotros los queremos llevar también, por lo tanto, somos de suma influencia para ellos, y ellos también a nosotros nos ven como referentes, como modelo a seguir.” E.P.F

CATEGORÍA N° 2

Proceso de retroalimentación.

El presente estudio, gracias a la experiencia de docentes de enseñanza básica, permite una aproximación a comprender el proceso de retroalimentación, como un elemento permanente, continuo y de vital relevancia para asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Proceso que se compone por factores claves que responden a las siguientes interrogantes: con qué propósito se realiza, cual es el momento indicado para su aplicación, y la forma o abordaje como acción pedagógica.

Se manifestó como rasgo constante, la apreciación del proceso de retroalimentación como un refuerzo constante y sistemático, además de una herramienta para atenuar las debilidades del rendimiento de los estudiantes.

Sub categoría 1 – Intencionalidad.

Se hace uso de término “intencionalidad” como sub-categoría para referirse a acciones pedagógicas con propósito claro. Donde todos los factores que intervienen en el proceso son cautelados.

Esta intencionalidad tiene campo de visión y cobertura bidimensional para condensar el área académica con la formativa.

Los docentes coinciden en que es relevante establecer coherencia entre los objetivos, el contenido y el marco curricular, pero afirman que se puede conseguir un mayor impacto cuando son consideradas las particularidades de sus estudiantes. Además, apelando al carácter flexible de dichas planificaciones señalan

“Hay una planificación, no cierto. Lo que te pide el ministerio, pero tú tienes que ver lo que tu grupo necesita” E.P.G.B

Es decir, el trabajo en aula se aborda desde las necesidades y requerimientos de los estudiantes. Adecuando el proceso de enseñanza a las características y particularidades, modificando y rediseñando cuanto sea necesario para el logro de los aprendizajes. Consideran que la expresión de opinión y experiencia de los alumnos, puede resultar un buen anclaje para re-direccionar y aproximar el contenido a quienes se vean reflejados o empaticen con las experiencias vertidas.

“Quizás estás mostrando un contenido y un alumno cuenta una experiencia y eso te cambia completamente el sentido de la clase de pronto y eso quizás da para que la clase tome un nuevo rumbo que va a ser también productivo” E.P.F.

Los docentes a partir de su experiencia comentan que es importante tener en cuenta las capacidades de los educandos respecto al desarrollo intelectual, pero resulta fundamental concebir a los estudiantes como seres sociales. Con quienes se deben generar lazos de confianza, afecto, respeto. Entrando así en un área donde la estabilidad genera seguridad y la seguridad por su parte potencia la participación, la motivación y aproximación al aprendizaje esperado.

“A veces los chiquillos no confían mucho en sus capacidades, algunos no confían para nada en lo que ellos pueden lograr, entonces eh, necesitan como siempre ese empuje de estarles diciendo, “pucha chiquillo si tu podí, si tú podí, si tu podí hacerlo, si no es tan complicado” y al encerrarse en eso del “no puedo” se bloquean, entonces necesitan apoyo constante.” E.P.G.C

La programación de este proceso de E-A como documento escrito, es requerida previa a la implementación en aula, para tener conocimiento de cómo se va a proceder. Sin embargo, el diseño curricular, está sujeto a adecuaciones y posee un carácter flexible, para adaptarse según el grupo con que se trabajará. Esto permite a los docentes complementarlo con el conocimiento de los estilos y ritmos de aprendizajes para el logro de los objetivos propuestos.

“Sí, aunque por lo menos en mi caso la planificación siempre es más general, y las particularidades tú las vas viendo en el camino siempre, porque van surgiendo.” E.P.F

Son variados los factores que pueden influir en el marco de un proceso de formación, es por esto que, los docentes incorporan estrategias diversificadas de organización y distribución de aula, de acuerdo a las actividades que desarrollan y tiempo que disponen dentro de una clase.

“Nosotros en este momento estamos sentados en fila, pero generalmente hemos pasado por diversos eh...estructuras dentro de la sala. Nos hemos sentado en u, se sientan en grupo, va a depender del trabajo que nosotros queramos realizar, va a depender también como la sala se estructura”. E.P.M

Sub categoría 2 - Periodicidad

El término periodicidad empleado en esta sub-categoría apunta a la ubicación temporal y espacial de donde ocurre la acción de retroalimentación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

El énfasis de la retroalimentación no radica en el momento en que se aplique,

sino en lo presente que debe estar para no permitir que un alumno se vaya con dudas al término de la clase.

“Yo les hago una retroalimentación al principio de la clase, al principio de la clase para recordar los contenidos de las clases anteriores y también las clases, antes de cada prueba también hago una retroalimentación de todos los contenidos ya pasados.”

E.P.G.C

Sub categoría 3 - Métodos de retroalimentación.

La retroalimentación como acción práctica es ejecutada de distintas formas y bajo variadas perspectivas. Surge entonces el concepto de métodos de retroalimentación para captar estas concepciones dentro de una sub-categoría.

Para estas apreciaciones resurge la observación como herramienta base del docente para la toma de decisiones dentro y fuera del aula. Es decir, a partir de la observación se determina el abordaje más adecuado según la necesidad del grupo.

Resulta esencial la observación constante tanto en el ámbito conductual como académico, para tener conocimiento de cuándo y cómo intervenir ante algo que pueda afectar de forma negativa el proceso de formación de los alumnos. Para poder indicar cuando algo no está bien, y dar sugerencias en torno a que se puede mejorar.

“En mi caso permanentemente estoy tratando de... no diría de corregir pero sí de ir mejorando, eh... el tema, por ejemplo, de las mismas conductas de los chicos, por ejemplo, cuando ha habido situaciones de pelea, por darte un ejemplo, se conversa, se

conversa porque los chicos se enteran de todo, entonces, eh... se conversa o por ejemplo del tema de producto de la irresponsabilidad o las anotaciones negativas o de la falta de respeto a los papás, entonces siempre se toma a partir de sus experiencias o de una conducta que es considerada quizás no la más adecuada para tratar de ir moldeándolo, de ir mejorando.”

E.P.F

Los docentes se refieren a las evaluaciones como un proceso intencional, dentro del cual, las partes, deben tener pleno conocimiento de lo que se espera lograr, lo que será evaluado, cuando será evaluado y cómo será evaluado. Además, se manifiesta como rasgo constante la etapa de revisión oral posterior a la realización de las evaluaciones. Es decir, se realiza un diálogo para la resolución de dudas de manera colectiva con el grupo que se enseña.

“Si es una disertación por pautas, con lo que tú quieres lograr, se tiene que hacer por pautas , el niño tiene que conocer qué se va a evaluar, el objetivo, lo que se va a medir, se le entrega a la casa un... un... informe, una pauta donde él lleva a la casa y la va revisando y va corrigiendo y uno lo practica antes le dice lo que se va a evaluar y lo comenta y lo explica, para que el niño sepa de lo que se tratar”. E.P.V

Una de las estrategias que han incorporado en sus prácticas docentes, para potenciar la participación activa de los estudiantes dentro de su propio proceso de formación es el “refuerzo positivo” ante acciones que aproximen al alumno a las expectativas de logro establecidas para la clase. Con la clara intención de despertar motivación respecto del contenido y aprendizaje que se trabajará.

“Por lo general, cuando los niños se destacan, les va bien, se

destacan, les dice felicitaciones, los motiva a que sigan adelante y los niños que les cuesta, bueno uno igual tiene que motivarlos para que salgan adelante. E.P.V

“Los felicito por ejemplo yo soy de las que constantemente, ay ya el que realiza la tarea tiene dos puntitos, si esta buena, el que la realiza, pero esta como ahí nomás ya un puntito igual los voy premiando porque igual el esfuerzo vale”. G. CID

CATEGORÍA Nª 3

Facilitador de la autorregulación.

La decisión individual del estudiante se ve afectada por diferentes factores: En primer lugar se encuentra la reflexión que generan los docentes en sus estudiantes y que tiene como fin mejorar en el aspecto académico, personal y social. En segundo lugar está la libertad y el espacio que otorgan los docentes a sus estudiantes para que sean los generadores de nuevas estrategias para resolver problemas. Y por último se ven afectadas por los modelos que el estudiante tiene, ya sean sus experiencias, preferencias o modelos adultos que influyen inconscientemente en las decisiones del estudiante.

Sub categoría 1 - Reflexión

Como resultado de la entrevista realizada a los docentes, se puede presentar la reflexión como el autoanálisis realizado por los participantes del proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula ya sea estudiantes o docentes, en donde varios de estos últimos coinciden en que el objetivo de estas reflexiones es mejorar las prácticas y por consiguiente mejorar los resultados de aprendizaje. También la entrevista arrojó la perspectiva de reflexión que tienen los docentes, relacionándola no únicamente con el ámbito de aprendizajes académicos, sino también como un medio para desarrollar el análisis de los estudiantes con respecto a sus relaciones sociales y su desarrollo personal.

Según la experiencia de los docentes, dentro del análisis que hace el estudiante éste comprende y valora la acción pedagógica realizada por el docente, referida a la entrega del contenido y a la práctica en general. Ya sea agradeciendo explícitamente con palabras la enseñanza, recibiendo con entusiasmo la llegada del docente a la sala de clases o demostrando

comprensión de algún contenido con gestos, actitudes participativas o expresiones entusiastas.

A veces por ejemplo yo he escuchado mucho “ooooh no me había quedado claro ayer, no lo había entendido pero hoy sí lo entendí” “ooh y eso era lo que había que hacer?! Aaah que rabiaaaa!!” les da como rabia porque no se habían dado cuenta antes que era tan simple la cosa, porque cuando se pasa como un contenido nuevo los chiquillos lo que pasa es que como que se encierran mucho, tienen el cuento de que no voy a poder, que es muy difícil, que esto, que lo otro y cuando se les va explicando cómo se desarrolla”aaah pero si era fácil” y empiezan, es típico de ellos.E.P.G.C.

La entrevista arrojó la visión que tienen los docentes con respecto a la reflexión de los mismos estudiantes, en donde se consideran guías dentro de este análisis, con el objetivo de lograr que ellos observen su aprendizaje y lo mejoren. También unos pocos docentes se refirieron a un tipo de reflexión acerca de sus gustos y preferencias y solo un docente hizo alusión a la necesidad de reflexionar para el autoconocimiento.

“Vamos construyendo y vamos viendo al tiro como se puede mejorar. Entonces ahí tenemos que reflexionar, ver el diseño, cuáles son los pros y los contras. Hacer todo un análisis del... del producto”. E.P.C.

La entrevista demostró que los docentes dicen reflexionar acerca de sus estudiante, estrategias de enseñanza y quehacer docente, en donde gracias a los resultados de aprendizaje, éstos analizan su incidencia en el resultado y deciden así cambiar su estrategia para el próximo contenido o retomar el tema

procurando siempre abarcar los estilos de cada estudiante para lograr el aprendizaje de todos.

Si un estudiante hace mal una tarea significa que no tiene claro los conceptos, o sea, significa que hay algo en la materia que no está claro, y bueno ahí uno hace un análisis general, o sea si tú ves que, no sé, en una tarea, hay diez estudiante de treinta que no lo han hecho bien, igual es un porcentaje considerable, por lo tanto, requiere que uno vuelva a retomar el tema. E.P.M.

Sub categoría 2 - Autonomía

La entrevista arrojó la visión en común de los docentes con respecto a la autonomía, afirmando la importancia de ésta para la resolución de problemas, en donde el docente en un comienzo cumple el rol de guía, para luego darle la libertad al estudiante de tomar decisiones, aplicar lo aprendido y generar nuevas estrategias, ya sea de forma personal o colectiva.

Según los docentes la autonomía es la respuesta genuina de un estudiante a un problema, la cual se genera por una previa guía docente.

“Si uno por ejemplo les da un poquito de empuje, ya ellos ya después se van solitos.” E.P.G.C.

Los docentes aseguran la importancia del trabajo en conjunto, en donde los estudiantes cumplen un rol de tutor aclarando dudas a sus compañeros y asumiendo responsabilidades dentro de un grupo.

“Pero de repente hice que los niños le explicaran a sus compañeros con sus palabras. Con sus modismos con sus gestos

o como ellos lo entendieron y es fantástico. Es un gran, gran, aporte. Lo mismo que ponerles un tutor al lado. Un compañero y tutor, pucha no hay nada que los haga sentirse mejor que ser el tutor de un compañero. Y el compañero se siente bien al ver un par que lo está ayudando.” E.P.G.B.

Sub categoría 3 - Causas y determinantes

Para los docentes las causas y determinantes de la autorregulación se basan fundamentalmente en las experiencias y las preferencias de los estudiantes, así como también el ambiente donde se desarrollan.

(Consideración de los intereses)

Los docentes dicen prestar atención a los estudiantes y a sus intereses para la realización de las clases, por medio de libre elección o reflexión acerca de las preferencias.

“Yo le digo “ya, tema libre”, pero ¿qué es tema libre? Y empiezo a dar ejemplos, y les muestro pantallazos, cosas que han hecho otras personas, otros compañeros de repente o sino de otras páginas, y de ahí ellos van sacando ideas, entonces ahí como que “¡ah ya!” entonces voy a hacer sobre esto. Ellos mismos deciden lo que quieren hacer.” E.P.C.

Para la realización y desarrollo de las clases los docentes tienen en consideración el ambiente donde se desarrolla el estudiante fuera del colegio, lo que puede ser limitante o estimulador, pero gracias al conocimiento que los docentes tienen de sus estudiantes, pueden actuar debidamente para el aprendizaje.(Contexto)

“Puede que no tengan el apoyo en casa ni tengan los modelos a seguir. O sea, si al papá, le da lo mismo en la casa, a él también le va a dar lo mismo aquí. Si al final todos nos guiamos por modelos. Y por eso hay chicos que hay que ayudar más”.
E.P.G.B.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. Discusión de los resultados

La interpretación de datos realizada en la etapa de análisis de resultados permite abrir una discusión a partir de las teorías de autores, donde algunas afirman o refutan los significados otorgados por el grupo de docentes.

De los resultados que se obtuvieron en esta investigación, se puede deducir que los docentes a través de la experiencia de trabajo dentro del aula, coinciden en las apreciaciones y significado de la retroalimentación como una estrategia que incorporan en sus clases para reforzar el contenido e identificar las debilidades y dudas en la adquisición del mismo.

Sin embargo, los autores Zeus y Skiffington (2000) apuntan a otra perspectiva donde “la retroalimentación crea una relación entre el docente y el estudiante generando confianza y comunicación”.

Con respecto a la noción que los docentes tienen al respecto de los fundamentos pedagógicos, ellos mencionan que a través de la retroalimentación ellos ponen en marcha el A-E desde un retorno del conocimiento, siendo útiles para poder estructurar lo que se pretende enseñar y con el fin de ayudar al desarrollo cognitivo de sus estudiantes.

Maldonado (2009) cita a Lara Sierra, quién toma el significado de la retroalimentación como “el retorno de información sobre el resultado de una actividad o un proceso” (p. 5) aludiendo a los antecedentes que fueron recogidos por los docentes.

En cuanto a lo que se refiere en fundamentos comunicativos, ellos manifiestan que existe un favorecimiento por el camino de la interactividad en el proceso de

enseñanza-aprendizaje entre docentes y estudiantes, en donde se establecen mecanismos de una ayuda conjunta.

Díaz & Pérez (2001) hace noción a esto, señalando que una acción comunicativa con el propósito de retroalimentar debe considerar intereses, metas, deseos, etc. para que aquel acto consiga el carácter de orientación efectiva y significativa.

Igualmente los autores Askew y Lodge (2000) citado por AARE (2003) consideran la retroalimentación como "...todo diálogo para apoyar el aprendizaje en situaciones formales e informales", en donde las instrucciones y el diálogo hacen parte del significado de retroalimentación dentro del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, los docentes expresan con respecto a los fundamentos psicológicos, como conductas que poseen los actores educativos en interacción con su ambiente. Black y Wiliam (2004), afirman que el éxito de la retroalimentación depende del conocimiento de las dificultades, habilidades y personalidad que tenga el docente de cada uno de sus estudiantes en situaciones particulares. Esto permite al docente profundizar en el proceso del estudiante para realizar cambios y planes de acción para el mejoramiento del mismo

Toda acción pedagógica intencionada se desarrolla en función de una meta educativa. Sin embargo, dichas metas educativas de acuerdo a las apreciaciones de los docentes entrevistados, se relacionan directamente con resultados de aprendizaje, las cuales se traducen en una calificación numérica sin un significado ni descriptor que permita a los estudiantes comprender su situación dentro del proceso de aprendizaje.

Muzás, Blanchard y Sandín (2008) señalan en su propuesta de un nuevo modelo educativo la necesidad de que la nueva dirección de los aprendizajes “sea la metacognición, es decir, hacer consciente al alumno del proceso que va realizando, mediante la reflexión y la toma de conciencia de su experiencia de aprendizaje, que culmina en el aprender a aprender”

Tanto las expectativas que manifiesta el docente, como el conocimiento de las particularidades, necesidades y capacidades de sus alumnos son determinantes para el logro de un proceso educativo que atienda la diversidad del aula.

En función a esto apunta la concepción de un currículum abierto, flexible y centrado en la adquisición de capacidades, que se ejecute como una herramienta que permita dar respuesta a la heterogeneidad de alumnos que aparecen en el aula, que señala Muzas, Blanchard y Sandín (2008) cuando sostienen que “busca no tanto la acumulación de contenidos académicos cuanto el desarrollo de capacidades que ayuden al sujeto a integrarse personal y socialmente desde un diálogo crítico con su realidad”

La investigación arroja como antecedente el conocimiento que los docentes poseen sobre la noción del concepto retroalimentación en función del proceso en que se ejecuta y la forma de empleo que le asignan según las necesidades del contexto en que enseñan.

Destaca entre sus afirmaciones que la retroalimentación se realiza como una estrategia de acción pedagógica de reforzamiento y repetición para asegurar que un contenido haya sido captado por los estudiantes. Esto manifiesta una relación protagónica directa entre el contenido, los estudiantes y el resultado,

bajo la permanente monitorización del docente regulador del proceso de formación. Todo esto bajo la línea de un objetivo común para todos. Faure (2007) sostiene entre sus planteamientos que uno de los objetivos de la educación es

La asimilación de un sistema de comparación y de competencia por parte de los estudiantes” Fundamentando que “Los objetivos son los mismos para todos, y se compara a los miembros de un grupo, entre sí, según sus resultados. El esquema basado en la comparación genera competencia: los alumnos no trabajan en función de ellos mismos, sino para aventajar a los demás

Por su parte los docentes entrevistados se apoyan de recursos extras para favorecer la interacción entre el contenido - alumno y posterior resultado. Tales como la distribución física de alumnos y la organización de estos en la sala, los cuales señalan, permiten alejar al estudiante de elementos distractores que lo sacan del contenido de la clase y lo llevan a abrir diálogos con compañeros con quienes tienen más afinidad. El objetivo de esto es acercar al estudiante a otros compañeros que puedan -según mencionan- contribuir en mejores resultados. Nuevamente el proceso de interacción y roce cultural de los estudiantes no parece ser prioridad, como afirma Pinto (2008):

La invasión informativo/formativa actual, que lo lleva desde su más temprana edad a aprender formas de pensar, sentir, actuar y expresar realidades adultas, ocultándole su propia dimensión biosicosocial de niño y de joven, y la propia desestructuración valórica que conlleva el capitalismo con respecto a sus referentes sociales y culturales, busca en el Centro Educativo los afectos perdidos, las identidades ocultas y los espacios de expresión

generacional propio y son precisamente tales sentidos lo que el currículum y la cultura escolar oficial les niega

Vale mencionar que el cultivo de una enseñanza común ha generado en estos docentes la preocupación por el ámbito evaluativo, abordado -según narran- de un modo constante y permanente la ejecución y monitorización de este. Generando según la recopilación de antecedentes un carácter de control y corrección en sus prácticas evaluativas.

Faure (2007) citando a Montessori toma estas palabras para reforzar su postura:

Si es evidente que la sociedad debe ejercer un control benéfico sobre el individuo, y si también es verdad que la educación debe considerarse una ayuda para la vida, dicho control jamás deberá ser constrictivo ni opresivo, sino que deberá consistir en una ayuda física y psíquica

De acuerdo a nuestra línea de investigación, se puede decir que la retroalimentación como acción pedagógica docente, debe ser el estímulo que permita al estudiante cuestionarse y tomar decisiones, respetando por parte del docente la individualidad y las decisiones de éste, no debe intervenir más allá. Nuestra investigación aborda el concepto de reflexión como la capacidad que permite volver a mirar algo desde otra perspectiva. Donde la mayor parte de los docentes concuerdan en que es gracias a ellos que los estudiantes logran esta mirada analítica, convirtiéndose en una acción guiada para mejorar el aprendizaje, señalando esto en las entrevistas como términos de corrección y no buscando la autorregulación. Solo dos enfocaron la reflexión al autoconocimiento. Con respecto a la reflexión académica y contrario a la

respuesta de la mayoría de los docentes, Gadino (1998) plantea la libertad como un factor necesario para lograr la reflexión, en donde el niño sea capaz de mirarse con sus propios ojos, de manera interna y personal sin la supervisión y/o guía del docente:

Cuando el niño, luego de haber elegido como objeto de conocimiento, un objeto o suceso de su entorno, pone atención en cómo elaboró ese conocimiento, qué motivaciones lo llevaron a ello, qué dificultades encontró, cambia la dirección de su reflexión; puede así, tomar conciencia de los cambios que se produjeron en el mismo mientras se construía su conocimiento. No solamente reconoce lo que aprendió, sino que ahora atiende al cómo aprende, al por qué aprende, al cuando aprende mejor, es decir como sabe lo que sabe

Los estudiantes son el objeto de la Educación y su respuesta a la enseñanza es vital para las decisiones que toman los docentes, así lo han afirmado éstos en la recopilación de datos realizada, diciendo que los estudiantes comprenden y agradecen la acertada enseñanza que facilitó su aprendizaje, asumiendo que gracias a ello obtuvieron la respuesta.

Los docentes han afirmado la importancia y realización de reflexión dentro de sus clases, afirmando que por su parte está presente con el fin de tomar decisiones con respecto a la respuesta obtenida de los estudiantes (ya sea en evaluación o en el desarrollo de la clase) con lo cual se proponen atender las necesidades de cada uno e intentan crear un aprendizaje para todos, con respecto a esto, Bedoya (2008) se refiere a la reflexión realizada por el docente como una toma de conciencia que no debe verse opacada por priorizar asuntos técnicos cotidianos, sino que debe permitir el pensar qué se está haciendo y

cómo se está aplicando. Los docentes no especifican cómo saben las necesidades de sus estudiantes, pero se asume que son las necesidades más evidentes solamente, no buscando la autorregulación en el estudiante en función de ellas.

Con respecto a la autonomía y contrario a lo que se afirma de la reflexión, los docentes aseguran que dentro de sus clases, permiten que los estudiantes sean los gestores de sus propias estrategias para resolver problemas de manera individual o colectiva apoyándose entre ellos, favoreciendo el espacio y características de cada estudiante, pero no sin una rigurosa guía previa, para que estas estrategias propias, no sean más que aplicar lo aprendido. La autonomía no se presenta como una instancia de aprendizaje, sino como evaluación, por lo que no genera una autorregulación. Bedoya (2008) afirma que:

Enseñar para el maestro hoy significa propiciar procesos de aprendizaje, de conocimiento, de formación, de personalización, de desarrollo autónomo de un proyecto de vida, permitir y propiciar que el alumno logre con su bagaje -con lo que cuenta cuando empieza o continúa su proceso formativo- autonomía en su proceso de conocimiento, que pueda llegar a pensar autónoma o independientemente, sin el apoyo constante o inevitable del docente o de un sistema institucional, manual , clase, nota, examen.

Sin perder el foco del estudiante como objeto de la educación y relacionado a la previa reflexión y posterior autonomía (acción abstracta interna) es que se encuentran los propios intereses del estudiante (acción práctica). Bixio (2001) se refiere exactamente a esto cuando dice que la libertad del estudiantes para

decidir qué aprender, cómo aprender, y hasta con qué aprender, aumenta su valor educativo al quedar fuera de una acción mecánica o una copia automática, sino que dejando espacios vacíos, no precisando ni cómo ni con qué, permite al estudiante la construcción de procedimientos y estrategias para construir objetos de conocimiento.

Los resultados de la entrevista arrojaron una postura favorable de los docentes con respecto a los intereses de sus estudiantes, sin embargo, sus apreciaciones son observaciones simples de conductas observables. A propósito de esto Angeletti & Gracia (2003) *exponen que* “Así como el sonido no se difunde en el vacío, el aprendizaje no puede darse en una situación que no contemple la realización integral del niño, que no apunta absolutamente a todas sus necesidades.”, como una sugerencia a la acción docente que haga búsqueda de los deseos de los estudiantes para anclar el conocimiento que se quiere construir.

En la entrevista los docentes demostraron lo atentos que se encuentran con respecto al contexto familiar en que se desarrollan sus estudiantes y asumen la responsabilidad de atender las necesidades que éstos tengan, respecto a esto Berzosa (2008) asegura que el docente “necesita dar una respuesta a las nuevas necesidades educativas y laborales, a una sociedad cada vez más tecnificada”.

Con toda la información arrojada por la entrevista y contrastada con la teoría de autores especialistas en relación al código “Facilitadores de la autorregulación”, se puede asegurar que para el estudiante, la reflexión no es estimulada por los docentes a través de la retroalimentación, no es individual y es estructurada, por lo tanto no facilita la autorregulación, así tampoco lo es la autonomía.

También se puede asegurar que la acción pedagógica del docente se ve limitada por la falta de conocimiento hacia el estudiante. La retroalimentación que los docentes realizan no estimula la autorregulación, sino que es utilizada como una estrategia de corrección

Lo que sí puede ser tomado como facilitador de la autorregulación es la toma de atención que el docente tiene con respecto a los intereses del estudiante y al contexto familiar, que forma su personalidad

La autorregulación es un proceso personal que nace de una orientación del docente hacia el propio ser, mediante preguntas y cuestionamientos que hagan reflexionar al estudiante, para así ver por qué hago lo que hago, posteriormente en la autonomía, cuando el docente le otorga la libertad de avanzar solo, para cometer errores, reflexionar nuevamente y volver a intentarlo, y por último cuando el docente da la libertad de hacer dentro del aula respetando las preferencias y las opciones individuales.

2. Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación apuntaba a caracterizar las concepciones de retroalimentación como facilitador de la autorregulación de los aprendizajes que ha desarrollado un grupo de docentes de un colegio en Hualqui en base a sus experiencias.

Los resultados principalmente apuntan a que los docentes conciben la retroalimentación como una estrategia de carácter mayoritariamente instructiva que evita y previene el error. Utilizada a modo de refuerzo, repetición y repaso, de un conocimiento que se entiende como contenido disciplinar; siendo asociada a frecuentemente a una actividad de cierre para aclarar dudas. Sin un mayor atisbo que la asocie a un estímulo comunicativo que aproxime al estudiante a descubrir su proceso de aprendizaje.

La importancia de estos resultados radica en la discusión que abre en torno al quehacer docente. La fuerte presencia de prácticas anti-dialógicas Burbules (1999) respecto de factores que han obstaculizado el logro de un proceso de interacción social nutritivo, que permita la construcción de identidad de los estudiantes a partir de acciones comunicativas e instancias de socialización que abran paso a la crítica y la reflexión.

Revela la relevancia del dialogo, el valor de la reflexión, la inherente capacidad de pensamiento crítico del ser humano, y por supuesto, la necesidad de contribuir a la formación de futuros ciudadanos autónomos, seguros de sí mismos.

Otra de las pretensiones de esta investigación era la descripción del proceso de retroalimentación que desarrollan los docentes, en contexto de aula regular y en función de cómo lo han percibido a lo largo de su trayectoria.

Entre los resultados destaca el permanente uso de preguntas como recurso comunicativo útil para la ejecución de la acción retroalimentativa. Permitiendo así un enganche con la capacidad de pensamiento reflexivo de los estudiantes. Una forma ventajosa de aplicación en la cual interactúan tanto profesor y estudiantes, como estudiantes con otros estudiantes.

Este resultado es esencial, ya que, aquí es donde se materializa la importancia del “cómo” retroalimentar. En enseñanza básica la forma en que se aborda la retroalimentación, puede determinar cómo los alumnos ven su propio proceso de aprendizaje. Atribuyéndole necesidad, relevancia, utilidad y valor, de acuerdo al contenido de la clase. Constituye una oportunidad de permitir entrada al aprendizaje vinculándolo a los intereses y preferencias del grupo que enseña. Freire (2013), aludiendo al diálogo y la incorporación de interrogantes señala que las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y permiten la solución de problemas.

Por otro lado se encuentra el objetivo que pretendía describir la retroalimentación como facilitador de la autorregulación de los aprendizajes, según la experiencia de los docentes de la comuna de Hualqui.

De acuerdo a las entrevistas, y como uno de los resultados fundamentales se encuentra el significado que los docentes le otorgan a la retroalimentación como una acción pedagógica útil en aula regular, la cual dista de las sugerencias de aplicación que autores proponen, y a partir de su experiencia laboral no se percibe una asociación con la autorregulación de los aprendizajes. Sino como un acto comunicativo diseñado para asegurar que la dirección que toma el aprendizaje de los estudiantes, sea la “correcta”. La autonomía es considerada por los docente como el trabajo pauteado que los estudiantes

realizan individualmente.

La autorregulación es un proceso personal que nace de una orientación del docente hacia el propio ser, mediante preguntas y cuestionamientos que hagan reflexionar al estudiante, para así ver por qué se hace lo que se hace, posteriormente se evidencia en la autonomía, cuando el docente le otorga la libertad de avanzar solo, para cometer errores, reflexionar nuevamente y volver a intentarlo encontrando así estrategias creativas y personales para la resolución de los conflictos, y por último se reconoce y refuerza la autorregulación como válida cuando el docente respeta las preferencias y las opciones individuales.

Finalmente el proceso de indagaciones permitió al grupo de investigación, aproximarse a las siguientes afirmaciones a partir de la voz de los docentes entrevistados:

- Los profesionales, han cultivado una visión común de las acciones pedagógicas que pueden ser entendidas como retroalimentación.
- Señalan que la retroalimentación es una acción intencionada, de aplicación instantánea al momento de percibir una debilidad en la adquisición del conocimiento.
- El momento determina el -cómo- se retroalimenta.
- La retroalimentación controla el error.
- Las actividades de reflexión requieren tiempo y el tiempo es escaso en educación.
- La retroalimentación a partir de sus años de labor no es un elemento que requiere ser explicitado en la preparación de la enseñanza.

3. Proyecciones

Este proceso de investigación tenía como objetivo caracterizar a partir de la experiencia de un grupo de docentes, las consideraciones que poseen respecto de la retroalimentación como facilitador de la autorregulación de los aprendizajes.

Lo cual, en vista de los resultados y conclusiones recientemente expuestas nos permite estimar que el principal objetivo se ha cumplido en la medida que, las entrevistas semiestructuradas han permitido explorar las experiencias y consideraciones expuestas por los docentes por medio de la interpretación de los datos. Donde el proceso de reducción de datos, requirió el paso por distintas etapas, de las que destaca la implementación de matrices para organizar y vincular los datos en el proceso de codificación, y categorización.

Entregando como resultado la presencia de un significado común de los docentes sobre de la retroalimentación y su repercusión en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además de la evidente tendencia a enfocarse en el rendimiento, en lugar de otro tipo de evidencias que demuestren análisis y reflexión sobre la adquisición de algún contenido.

Finalmente, esta investigación propone un tema de gran relevancia en el ámbito educativo. Y sugiere una revisión permanente sobre los fundamentos teóricos que sustentan la práctica pedagógica impartida en los establecimientos educacionales.

4. Limitaciones del estudio

El estudio cualitativo dirigido a la búsqueda de significado demanda un análisis riguroso, que en el caso de esta investigación, y por condiciones establecidas por la Institución en que trabajan nuestros informantes, no pudo llevarse a cabo, como estimaba el plan inicial.

Puesto que, entre las técnicas de recolección de datos, estaba contemplada la incorporación de sesiones de diálogo y discusión abierta grupal entre los docentes entrevistados. Para indagar más a fondo en cómo describen, conciben y sustentan su labor docente.

Referencias bibliográficas

- ANGELETTI, M., GRACIA, M., (2003). *Familia-Escuela Construyendo juntos unarelación equilibrada*. Argentina, Editorial Bonum.
- ARÓN, A., MILICIC, N., (1999). *Vivir con otros*. Chile: Editorial Universitaria.
- ASKEW, S. & LODGE, C., (2000). *Feedback for learning*. London: RoutledgeFalmer, pp.1-18.
- AVENDAÑO, F., BANKS, L., BARRUTI De FAY, D., BIXIO, C., BOGGINO, N., CASTORINA, J. A., FERNANDEZ, S., De LAJONQUIÉRE, L., LENZI, A., MENIN, O., VÉNNERA, M., (1996). *La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda. Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática Y Lengua en la EGB*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. P.141-147
- BANZ, C., (2008). *La disciplina como proceso formativo*. Chile: [s.n].
- BEDOYA, J., (2008). *Pedagogía ¿Enseñar a pensar?* Bogotá: ECOE ediciones.
- BERNARD, M., (2000) *Las industrias de contenidos se enfrentan a la orden informativa*. Ediciones PUG.
- BERTÉ, M., (2014). *Didáctica de las operaciones mentales, Reflexionar un modomejorde pensar*. España: NARCEA.
- BERZOSA, M., (2008). *Un modelo de intervención sistémica en la escuela*. Madrid: Editorial CCS.

- BISQUERRA, R., DORIO, I., GÓMEZ, J., LATORRE, A., MARTÍNEZ, F.,
MASSOT, I., MATEO, J., (2014). *Metodología de la investigación educativa*. (4ª ed.). Madrid, España: La Muralla.
- BIXIO, C., (2001). *Contenidos Procedimentales. Los procedimientos: su enseñanza, aprendizaje y evaluación Nivel inicial E.G.B.* Argentina: HomoSapiens ediciones.
- BORNAS, X., (1994). *La autonomía personal en la infancia*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- BLAXTER, L., HUGHES, CH., & TIGHT, M., (2002) *Como se hace una investigación*. Editorial Gedisa. Segunda edición.
- BRUNO, I. & SANTOS, L., (2011). *Written comments as a form of feedback*, P.113
- BURBULES, N., (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores, única edición en castellano, p.23-48
- CASTILLO, E; VÁSQUEZ, ML. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. En *Colombia Médica*. Vol.34: 164-167. Cali: Universidad del Valle.
- CASTRO, A., (2009). *Analfabetismo emocional*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum. p.31-53-64-67-68.
- CISTERNA, F., (2005) *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Ensayo ISSN

0717-196X. *Theoria*, Vol. 14 (1). Pág. 61-71.

COOK, T., REICHARDT, CH., (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación evaluativa*. (5ta ed.). Madrid: Morata.

DIAZ, A. & PÉREZ M., (2001). *Retroalimentación y dinámica cognitiva emocional*. *Revista Psykhe*. Vol. (10), N°1, p147-153.

ELLIS, R., (2009). *A typology of written corrective feedback types*. *ELT Journal*

FAURE, J.P., (2007). *Educación sin castigos ni recompensas*. Título original "Éduquer sans punitions ni récompenses". Éditions Jouvence, Suiza. Traducción Analía Imparato. Impreso en Argentina: Editorial Lumen S.A.

FERRADA, D., (2001). *Curriculum crítico comunicativo*. Barcelona, España. El Roure, primera edición. p.12-17

FERRADA, D., (2010). *Comunidades de Aprendizaje y "Enlazando Mundos": las bases de una pedagogía dialógica que genera igualdad*. *Revista Electrónica de Educación*. São Carlos, SP: UFS Car, v. 4, no. 2, p. 70-84, nov. 2010.

FERRADA, D. & FLECHA, F., (2008). *El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje*. *Revista estudios pedagógicos*. 41 - 75

FREIRE, P., (1975). *Pedagogía del oprimido* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- FREIRE, P & FAÚNDEZ A., (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a Unaeducación basada en respuestas a preguntas inexistentes.- la ed.-*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- GADINO, A., (1998). *La construcción del pensamiento reflexivo. Procedimientos para aprender a razonar en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB.* Rosario: Homosapiens ediciones.
- GALINDO, J., (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación.* Compilación. Argentina: Editorial Pearson, Addison Wesley; Edición castellano.
- GELLATLY, A., (1997). *La inteligencia hábil.* Argentina: AIQUE.
- GUBA, EG.; LINCOLN, YS. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches.* San Francisco: Jossey-Bass.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., (2003). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw Hill
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw Hill
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. & BAPTISTA, P., (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw Hill
- JONSSON, A., (2012). *Facilitating productive use of feedback in higher*

education.

JORBA, J., CASILLAS, E., (1997). *Volumen 1: La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. España: Editorial Síntesis.

MALDONADO, R., (2009). *Sobre la retroalimentación o feedback en la educación superior online*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 26, 1-18.

MARÍ, R., BO, R., CLIMENT, C.,(2010). *Propuesta de Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en la Entrevista*. Tarragona: Revista de Ciencias de la Educación. ISSN 1135-1438. Valencia.

MARTÍNEZ, M., (2006) *La investigación cualitativa (Síntesis conceptual)* Revista IIPSI, Vol. 9. N°1. Pág. 123 – 146.

MARTÍNEZ, J., (2010). *Métodos de investigación cualitativa*. Revista SILOGISMONúmero 08, pág. 24., ciudad de Bogotá, Colombia.

MINEDUC - Unidad de Currículum y Evaluación (2006). *Evaluación Para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago, Chile: Litografía Valente.

MINEDUC - Unidad de curriculum y Evaluación. & CPEIP, (2006), *Evaluación Para el Aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Módulo 5. Formas de Retroalimentación Para Promover el Aprendizaje*. Registro de Propiedad Intelectual N° 153.544. pág. 247.

MINEDUC (2009) *Ley general de educación, Norma: Ley 20.370. Versión única*.

Promulgada agosto de 2009, publicada septiembre de 2009. Chile.

MINEDUC, (2012). *Acompañamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la observación y la retroalimentación. Parte II. "Orientaciones para la retroalimentación y compromiso de mejora"* Santiago, Chile.

MUZÁS, BLANCHARD Y SANDÍN., (2008) *Adaptación del currículo al contexto y al aula "Respuesta educativa en las cuevas de Guadix"* NARCEA S.A Ediciones. España.

NUNZIATI, G., (1990): "Para construir un dispositivo de evaluación Aprendizaje" Documentos de Enseñanza, nº 280, pp. 47-64.

PATTON, M., (1990). *Evaluación cualitativa y métodos de investigación* (Pág. 169-186). Estados Unidos.

PETERSON, C., SELIGMAN, M., (2004). *Fortalezas y virtudes del carácter. Un Manual y una clasificación.* USA: Oxford University Press.

PINTO, R., (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana.* Santiago, Chile: Editorial Ediciones Universidad Católica de Chile. p.212 -215,218 - 221.

RAMÍREZ, J., (2011). *Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje.* Chile. Universidad Alberto Hurtado.

RENOM, A., (2003). *Educación emocional. Programa para Ed. primaria (6-12 años).* Barcelona: PRAXIS.

RODRÍGUEZ, G., GIL, J., GARCÍA, E., (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2ª ed.). Málaga, España: Aljibe

SANDÍN. M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. España: Mc Graw Hill.

SAURA, P., (1996). *La Educación del autoconcepto: Cuestiones y propuestas*. España: Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.

STAKE, R., (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata

TAYLOR,S.J. Y BOGDAN, R., (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Título Original Introduction to Qualitative Research Methods. The search for Meanings. Editorial PAIDOS. Buenos Aires, Argentina.

TISHMAN, S., PERKINS, D., JAY, E., (1998). *Un aula para pensar. Argentina*: Editorial AIQUE.

YÁÑEZ, P. GALAZ J., (2010) *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo* (3ra edición) Santiago, Chile.

ANEXOS

Entrevistas

Entrevista P.V.

La primera pregunta

¿Dentro de cuál enfoque clasificaría su estilo de enseñanza?

Estilo... es bien variado. De los estilos de ritmo y estilos de aprendizaje. Es bien variado... eh... Así que los niños participen, que sean prácticos, que sean concretos, con videos, con musical, con todo, todos los estilos. Bien variado, para todo el espectro del curso.

¿Qué rol considera que tiene usted dentro del proceso de enseñanza?

Mediador, guiador, ellos los niños son los protagonistas de la educación.

¿Cómo lo hace o qué hace para verificar el aprendizaje?

Eh... con la observación directa, con preguntas y respuestas y con lo que ellos, con lo que los niños van diciendo de su aprendizaje y en la misma clase, cuando uno va interactuando con ellos, ellos van buscando la respuesta, van buscando el contenido o lo que sea, lo que se estaba haciendo y uno los va guiando no más, los va guiando, los va guiando y los va guiando hasta buscar, hasta llegar al aprendizaje que uno quiere lograr.

Y esas preguntas y respuestas, que usted decía ¿son de manera oral?

Pueden ser oral o pueden ser escritas también, porque hay que ser bien variado, porque para los niños de repente son más, algunos que son más concretos, otros son más... bien variado también, como bien variadito, porque los niños... uno no tienen el mismo estilo para todos los niños en el colegio, en el curso, hay niños que aprenden más de una forma y otros de y como uno ya tiene identificado más o menos. Los niños míos son como más... les gusta más lo práctico, lo de interactuar eh... disertar, estar en grupo y, y... igual hay que hacer. Igual ellos tienen que también abarcar la otra parte de escribir y todas esas cosas o trabajar en guías... todo, pero uno trata de abarcar todos los aspectos.

Y... usted ¿a qué curso le hace? (clases)

Le hago a tercero básico

¿Sólo a tercero?

Tercero y primero básico. Pero primero básico hago música y hago tecnología, pero

es distinto, yo más que nada, interactúo con los niños, cantan expresión corporal, canto...

¿En primero?

Sí primero, y en segundo hacía manualidades, o sea ese tipo de cosas, o bueno no manualidades, trabajo en... en de computación trabajo de primer año básico... ya, de acuerdo a currículum.

Y ... ¿Qué importancia tiene el diálogo, para usted dentro de la clase?

El diálogo es muy importante para uno porque el diálogo uno se comunica con ellos y le pueden lograr muchas cosas y el dialogo permite que también uno, bueno que uno no debe perder mucho tiempo con el diálogo , en el sentido que... porque tiene que ser ... eh... tiene que priorizar también algunas cosas, el diálogo es importante para mantener las buenas relaciones con los niños eh, dejar en claro lo que se va a hacer la... el contenido y todo eso po... todo lo que se requiere para tener una buena clase... ya? Igual que tener una buena, un buen ámbito, ¿como es que se llama? De que los niños estén bien, en su sala, acogedora, estén acogidos bien en un clima, en un clima... organizacional, que estén buenos , de respeto y de si tú tienes un diálogo, si tú tienes un diálogo claro del niño, tienes una rutina después se te hace más fácil tener una

... después los niños saben lo que tu... lo que vas a hacer , ya tienes hábitos, tienes rutina, entonces después tú les dices una cosa a los niños o les comunicas con ellos ... ellos entienden al tiro o si que hay que dialogar más, por un caso específico, uno... le... todos tiene que darle respuesta a los niños en el momento, las circunstancias que ocurren, darle respuesta... no se puede quedar callado uno, pero después uno con más tiempo lo ve con más detalle y dialoga con los niños y conversa con los niños, o lo plantea, si es más grave lo plantea ya a otro nivel o hace una ... de repente cuando tú estás haciendo clases, surgen hartas cosas, pueden ser cosas... no se po... son acontecimientos que tuvieron ellos, situaciones que lograron y van saliendo cosas ahí y de repente uno... son... que surgen ahí poh... no... de la espontaneidad entonces uno tiene que, tiene que después... tiene que después recapitular y hacer una, no se poh... una con un niño si hay un problema que surja, dialogar con ellos en la sala misma de repente, plantear alguna cosa general, de algún problema o cosa que se le ... pero no perdiendo el rumbo de también que es la clase ya? No es que uno sea

cuadrado en la clase, pero también es la clase tú tienes tu tiempo, tienes que ser riguroso, para que los niños aprendan. Yo soy bien variado, tiene que ser equilibrado. Eso.

¿Qué criterios ocupa usted para corregir a un estudiante?

En cuanto... ¿Tú te refieres a corregir en cuanto a lo educacional o a lo personal?

A las dos cosas.

Bueno los criterios, de acuerdo a la... a lo pedagógico se puede ser... de acuerdo a la... si es una disertación por pautas, con lo que tú quieres lograr, se tiene que hacer por pautas, el niño tiene que conocer qué se va a evaluar, el objetivo, lo que se va a medir, se le entrega a la casa un... un... informe, una pauta donde el lleva a la casa y la va revisando y va corrigiendo y uno lo practica antes le dice lo que se va a evaluar y lo comenta y lo explica, para que el niño sepa de lo que se tratar y si se va a evaluar un texto, o un control de lectura que nosotros hacemos, se... lee, se... comenta, se hace previo a la evaluación y se hace un... qué es escrita... se hace una se hace como un... resumen de todo eso... ya? Se hace un resumen de todo eso, las preguntas, se aclaran dudas, se comentan algunas cosas, de forma general, ya? Eso. Y en la, por eso les entrego calendario de pruebas, el calendario de pruebas, va con la fecha, va con los contenidos que se van a evaluar y la forma que se va a evaluar.

Y... ¿respecto de las relaciones sociales? Como alguna conducta...

Bueno se ocupa el reglamento de convivencia escolar que está vigente en el colegio y también estos chicos son otro tipos de problemas, son más... ellos son niños todavía y juegan y se molestan y después están de buenas, es más que nada el diálogo que tú ocupas de forma personal con ellos o en forma general y después si pasa un más complejo se deriva a convivencia escolar o te deriva a psicólogo o fonoaudiólogo o lo que sea en caso de que lo molesten por alguna cosa, no sé de acuerdo al área que tenga déficit o que tenga problemas

Y dentro de sus clases usted ¿considera la retroalimentación?

Obvio poh, la retroalimentación es importante si tú... los niños... tú, te vas quedando, si el niño no va aprendiendo... tú, el niño va lo más vacío entonces uno tiene que ir reforzando y después tratar de... de ver las falencias que tiene y tratar de apoyarlo y no se poh... y... reforzarlo ya sea con especialista. Yo trabajo con la especialista también, de diferencial, con psicopedagoga, entonces derivarlos a ellos, apoyarlos

más. O uno mismo también, en la medida que puede, se va dando cuenta, va viendo cuáles son sus debilidades y le va dando, reforzando más tareas o ... o llama a la mamá y le pide que trabaje esta área que está fallando y uno le de... para que ella pueda afianzar más eso y no quedar con ese vacío. Y reforzar más que nada poh... si poh.

Y usted... ¿considera la retroalimentación en la planificación? O...

Todo lo que uno va a hacer... todo lo que uno... eh... hay cosas que uno puede poner en la planificación porque uno lo ha ido observando, por los niños que tiene o por el tiempo, pero también hay cosas que surgen en el momento, la espontaneidad que surge en el momento entonces uno ahí... si uno... ahí... de repente uno cree que lo sabe todo con el niño que está ahí... de repente surge algo y uno no... y uno ahí tiene que retroalimentar. Lo importante yo creo que es... no que quedarse con eso quedarse ahí callado, si uno sabe que está fallando con eso, no quedarse ahí callado, si no que hacerlos actuar al tiro. Y después considerarlo y volverlo a considerar, uno siempre va considerando las cosas que van quedando atrás, considerarlas en la planificación.

Eso... no sé.

y... al momento de planificar ¿usted considera las particularidades y las distintas capacidades de los niños?

Uno como profesor básico y profesor jefe conoce todas las potencialidades, las debilidades y las fortalezas de los niños y las debilidades y fortalezas de los niños son importantes, porque si yo sé no tiene... afianzado ciertas áreas yo no voy a planificar en relación a eso, así no como para generar, sino que voy a tratar de buscar cómo mejorar eso y las debilidades que puedan tener para que pueda lograr como ese andamiaje para lograr ese aprendizaje y de ahí ampliar todo, pero uno no puede eh... llegar en el aire, porque tiene niños, tiene... seres humanos, pensantes y todo, no tiene números [...] uno planifica por los niños, no planifica por la cantidad o por cumplir uno sabe cómo actúan los niños, cómo trabaja que ellos lo que más requiere, qué les gusta y cuáles es su debilidad también. Hay que trabajar también las debilidades, si a ellos les gusta una cosa, igual hay que trabajarla. Para que ellos vayan conociendo todos los aspectos del aprendizaje. Hay que trabajar con los niños que son avanzados también, no dejarlos de lado, y con los niños que están descendidos también. Con los dos hay que trabajar. Los que son muy rápidos y los que son muy lentos. Porque los

dos son importantes.

Y ¿qué instancias educativas, considera para la retroalimentación? Instancias, me refiero como a... momentos de la clase... planificación.

Ah, claro. Bueno en la instancia, o el momento en que surge, porque de repente uno se da cuenta, o también antes de... ocupar un cierto tiempo del mismo de la clase para retroalimentar y después empezar con el contenido, o nivelar algunas cosa que están fallando. O lo mismo también, nivelar al hablar con la psicopedagoga o la profesora del PIE, que apoyen a ese niño, como ellos los atienden también... en el aula de recursos y el aula sala común. Entonces ellos los llevan a la sala y pueden mejorar más a esos niños, y les dan... ellos apoyan a todos los... si pues, ellos entran a la sala, apoyan a todo el curso. Pero ellos a los más descendidos que encuentran también los apoyan. Que están en el grupo de PIE o que están en el grupo de psicopedagogos. Hay psicopedagogos que los atienden que los apoyan y refuerzan en el área de matemática y lenguaje. Y uno igual, les da trabajo, los guía, de lo que está fallando que lo refuercen en la casa. O si otros van en el dos mil y otros están fallando en los números yo el refuerzo en eso, les doy tareas, que hagan eso hasta nivelarlos.

Porque son... de repente cada niño es distinto, tienen cosas distintas uno está fallando en esto y otro está fallando en esto otro. Y de repente uno trata de hacerlo porque también... uno también a veces no le da el tiempo. Pero lo trata de hacer.

En la medida que puede, no en un cien por ciento, no. Porque no sería lógico decir eso. Pero si a lo mejor cumplir en lo máximo que uno pueda.

Y ¿recuerda la última vez que retroalimentó a algún estudiante?

Ahora cuando salí de clase estábamos trabajando. Acabo de salir de una sala y estábamos trabajando la división. Me quedé con dos niños, o tres en el recreo y estaban confundidos con la división y que la multiplicación la hacían igual, entonces ahí me quedé con ellos, tres niños, que decían 8 dividido por 4 [...] 8 por 4, 32 y se quedaron pegados con eso, porque veníamos saliendo de una prueba de una evaluación, la semana pasada y comenzamos con la materia nuevo hoy día, de matemática y se quedaron pegado en eso y no entendieron, entonces me quedé con ellos y ahí los retroalimenté.

Y qué hizo para...que lo entendieran...

Me quedé con ellos un ratito, perdí parte del recreo, bueno, no es que perdí parte del recreo, me quedé un rato más en el recreo y, pero no es siempre, porque surgió en el momento, porque llegaron los tres niños y no venían con el resultado correcto, entonces no entendieron o les faltó algo, entonces yo me quedé con ellos, les expliqué y ahí salí poh. Porque se dio en el momento también, fue con los tres niños entonces me quedé. Otro día puede haber sido otra cosa.

Y ¿de qué manera les explicaba? ¿Cómo logro que ellos aprendieran la nueva materia?

Les expliqué, de forma individual, me quedé con ellos, de forma individual y les expliqué... como el texto tenía un dibujito, porque tú le puedes presentar a un niño un dibujo, le puedes presentar un dibujo, pero para ti puede ser lo más obvio, pero el niño no lo entiende, entonces se lo expliqué de nuevo, le dije mira... estos son... eran cuatro maceteros con dos plantitas cada uno, le dije mira el macetero tiene dos florcita... y así poh. Explicando. Hasta que me entendiera el dibujo, porque a veces a ti te pasan un plano y no lo entiendes, pero si a lo mejor, el plano, un plano de una casa... tú... te lo explican con más detallito y te lo explican bien, y tú lo entiendes.

Y cómo verificó que aprendieran eso?

Porque después yo le dije, mira, si tengo 10 maceteros, tengo 5 maceteros, tengo tantas flores... y ahí me lo explicaron.

Ah... ya.

No, lo dije en forma oral, porque tampoco tenían tiempo, estábamos contra el tiempo igual, pero tú me estabas preguntando por el último momento de retroalimentación, porque si es otro momento, yo lo hago más elaborado. [...]

Y si un estudiante hace mal una tarea, qué significa?

O no entendió o no tiene ganas o no necesariamente que no entendió, sino que puede ser que no tenga ganas de trabajar, porque hay niño que se 'taiman' , y no quieren trabajar, después tú te acercas a ellos y les preguntas, qué te pasa y uno empieza a buscar y ellos empiezan a anotar, pero un niño no entendió... vah... ¿cómo era?

Eh... cuando hace mal una tarea

Bueno, si no hace mal una tarea, a lo mejor se equivocó en algo o hizo un proceso mal, entonces uno tiene que buscar en qué se equivocó y ahí irle guiando nomas, mira,

te equivocaste en esto, puedes hacerlo así, lo que estamos haciendo es división ahora y tú lo estás haciendo como multiplicación, todo lo contrario, esto con lo otro, así poh... hay que explicarle.

Y qué hace cuando un niño hace bien una tarea?

Cuando un niño hace bien una tarea... ***¿Qué significa eso?***

Bueno si un niño hace bien una tarea, a lo mejor, entendió bien el proceso, hay niños que... es que si también un niño lo hizo bien, puede copiar también, porque si hay un niño que está al lado y yo no me di cuenta, a lo mejor el niño le copió al de al lado o... pero por lo general cuando uno a los niños, los felicita, si lo hizo bien, lo... cómo es que se llama... le digo que estuvo bueno, que estuvo tranquilo, y uno lo saca como ejemplo también que están tranquilos trabajando, que están concentrados, no están interrumpiendo, todas esas cosas y... bueno, si a lo mejor, el niño que, es que uno no puede decir, por ejemplo, que el que lo hizo bien es excelente, o no se, pero si el niño aprendió, lo importante es que a lo mejor, lo que tú le estás enseñando en ese momento lo aprendió y lo entendió puede ser significativo para él y lo entendió. A lo mejor si lo pongo en otro contexto el niño no lo va a entender va a depender del momento todos no somos perfectos, no somos iguales para algunas cosas, para algunas cosas somos mejores , para otras cosas somos más débiles .

A lo mejor a él le costaba eso... la matemática , por ejemplo la matemática le costaba bien, le costaba menos y a los otros les costaba más, hay niños que les cuesta más una cosa y otros que les cuesta menos otra cosa, pero uno por lo general, cuando los niños se destacan, les va bien, se destacan, les dice felicitaciones, los motiva a que sigan adelante y los niños que les cuesta, bueno uno igual tiene que motivarlos para que salgan a delante, no puede uno dejarse atrás con ellos, no puede ... como es que se llama, no puede... tiene que apoyarlo, sacarlos delante de alguna forma para que no queden atrasados en sus contenidos, y que les pasa, no se... llamar a sus apoderados, hablar con ellos, qué les está pasando, no se... al psicólogo.

y... ¿cómo lo hace usted para mejorar el aprendizaje de un estudiante?

Bueno, si el aprendizaje no les resulta con una cosa, uno tiene que intentar con otro... porque si le sigo diciendo una cosa y no me entiende, voy a tener que hacer algo más práctico y por eso yo digo que uno hace una planificación con variadas formas de estilos. ***Cómo decía usted conociendo al niño...***

Claro... conociendo al niño y uno ya los conoce Y hay niños que de repente tú tienes toda la clase perfecta, tienes todo, pero los niños llegan desganado, que le pasó algo, que no llegó... uno mismo a veces le pasa de repente que no anda todos los días igual, el niño de repente no quiere trabajar y no quiere trabajar, pero no significa que el niño no sepa o.. o tiene un problema y se amurró y se quedó así, está angustiado no se, uno después conversa con ellos y no se poh... si son miles de cosas que puede pasar.

Y dentro de las actividades usted considera la retroalimentación?

Denante le había preguntado en qué instancia, pero ahora dentro de las actividades

Eh... claro, por si de repente hay una actividad y esa continúa con la otra ... y ese niño no me entendió entonces tampoco me va a entender la actividad que viene tengo que ser atento, tratar de ser atento y también de observar el que no entiende, el que está fallando, el que no entendió, volver a hacer de nuevo... si no entendió, si no está pendiente, volver pasar por el puesto, explicar o preguntar: niños quien no entendió las instrucciones, quien no entendió esto porque son claves para pasar a lo otro y así vamos siguiendo...y ahí asegurarse y tratar de que todos aprendan para que puedan seguir el asunto, y los que...hay niños que les cuesta más, bueno hay que tratar de... por ejemplos, hay niños que les cuesta mucho entonces hay que tratar de como que sea, que aprenda algo siquiera de los que les cuesta más por ejemplo, por su capacidad, porque tenemos diferentes tipos de niños de las inclusión, entonces ahí de repente hay niños que hay que hacerle adecuaciones curriculares, entonces ahí tenemos que los mismos contenidos, hacérselos disminuidos y esos logros, tienen que ser evaluados.

Y usted cuántos alumno tienen ahí

Tengo 22 y eso es una ventaja a veces tener 22, porque con 22 niños uno igual puede hacer más cosas puede ser, yo he trabajado con cursos mayores de 45, 47 y eso también hace que sea distinto porque uno también hace que, bueno también ... yo te puedo decir todo esto es así, pero también va a depender de si un profesor es efectivo , un profesor efectivo es responsable, sistemático, trabaja con los niños, no saca la vuelta, mantiene los tiempo, tiene una rutina, planifica bien, tiene organizado su material, no sale de la sala, no anda a última hora buscando las cosas, ya sabe lo que

tiene que hacer también depende mucho de eso.

Y usted considera que es un profesor efectivo?

Sipo, porque yo tuve el AEP, me lo gané como hace 10 – 11 años atrás, de excelencia pedagógica y eso lo da el ministerio de educación entonces uno ahí tiene que hacer una prueba, tiene que crear una clase, y hacer una planificación y eso te lo revisan después... y eso es voluntario, entonces eso tú lo logras o no lo logras, ni siquiera es la evaluación docente, la evaluación docente es obligatoria esta es una evaluación que se hace... se hacía, porque ya se acabó, se hacía de forma voluntaria y es como acreditar un profesor

Y volviendo al tema anterior, que era como aclarar las dudas, usted genera como instancias para aclarar las dudas.

Claro, porque ellos también es una agente muy importante, porque ellos también son modeladores y también como agente par , como se ayudan entre ellos también , trabajar en grupo, eso es trabajar en grupo también darle instancias para que se manifieste eso y puedan surgir sus dudas y uno tratar de andar por los grupos, mirando, mediando y viendo en qué están fallando y sirve también para la parte social, no están acostumbrados, algunos son líderes y quieren mandar más que otros, otros quieren opinar más, no respetan opiniones, el trabajo en grupo es bueno para trabajar todo eso, la parte social, grupo, trabajar. Respetar opinión, la palabra del otro, todo eso.

[...]

y...particularmente con este curso ha establecido estrategias de resolución de dudas de forma colectiva, así como estrategias fijas, no como algo que surge, como que lo considere.

Reglas... como reglas. ***No, como resolución de dudas de forma colectiva.***

Como es eso? ***Como lo mismo que estábamos hablando , como resolución de dudas entre ellos mismo.***

Que se apoyen, que se aclaren dudas entre ellos... eh... sí, hay niños que de repente se sientan con los niños que están más disminuidos en el aprendizaje y ellos los apoyan, les dice, mira aquí te equivocaste, hazlo aquí, hazlo acá eh... no mire, profesor, Juanito está atrasado aquí no entiende. Ah ya, yo voy para allá y listo, mira explícale aquí Matías como hacerlo, estamos aquí, Ah ya, dice, ya profesor, listo.

Profesor, pero el Pedro me explicó, pero no entendí muy bien, así poh, pero así como... ***Pero es algo que surge? O que lo planea?*** No, porque hay cosas que surgen espontáneas, cosas que surgen que están y yo los pongo por ejemplo, que se quede uno con otro, para que apoye al otro. ***Eso surge más de manera espontánea.*** Eh no, porque yo a veces acomodo a niños que se vayan quedando, porque uno los va rotando, los va poniendo, por ejemplo, yo me quiero sentar con Juanito, yo me quiero sentar con él... ya siéntate con él, ya pero cuando yo tenga alguna duda, tienes que apoyarme y así se van ayudando, ya listo. Y así poh, y así se da cuenta uno, en el momento de muchas cosas que surgen en el momento, espontánea igual poh. Igual hay cosas que uno tiene que tener como claras y establecer con los niños, por algo uno cuando le hace la clase, le explica el objetivo de la clase, el contenido que vamos a ver, cómo lo vamos a hacer, todo, están todo listos, establecido.

Y si algún día por ejemplo un niño no quiere participar en una actividad, por ejemplo de pasar a la pizarra, cuál sería el procedimiento más adecuado? Para abordar eso.

Es que a lo mejor el niño tiene terror de pasar a la pizarra, porque se van a reír de él, o se van a, o se van a... cómo es que se llama... se van a complicar con él. Bueno conversaría con él, por qué no quieres pasar, le diría. No es que me da vergüenza, que no entiendo... Bueno, pasa conmigo, yo te voy a ayudar, entre todo lo vamos haciendo, pero tú me vas... ¿sabes escribir los números? ¿Sabes escribir esto? Sí. Ya... esto lo vamos haciendo entre todos, y tú vas anotando, ya entonces pasa, pero no con un afán [...][ni con afán de que se complicara, sino que si él no quiere pasar, se respeta ... pero si es muy extremo, pero si él quiere pasar, pero le da vergüenza, uno busca las instancias poh... ***para el apoyo colectivo...*** Claro. Por los niños, para que se apoyen, si uno habla con los niños antes y les dice... ellos saben cuáles son los niños que de repente, ellos saben todo... es que lo que pasa es que uno tiene que explicarle a los niños, si de repente si hay niños con más... disminuido, que esto que allá, explicarle, hacerles consiente a los niños, los niños entienden, por ejemplo vuelvo a tomar a los niños, el,[...] hay un niño que llevo hace tres años y tiene problemas, está en proceso de lectoescritura todavía, en tercero y a ellos se les explicó el primer día de clases, por la profesora encargada del PIE, se le explicó y se dejó establecido que el niño iba a trabajar, pero iba a trabajar la lectoescritura y lo que es como un

primer año y al tiro, porque los niños se dieron cuenta y todo, los niños después, no hacen ningún atado, no hacen ni un problema, saben, ellos pasan a la pizarra, hacemos una cantidad menor, estábamos viendo las tablas, él se sabía la tabla del dos, los otros se sabían la del cinco, uno busca las formas.

y... qué cree que pasa cuando usted retroalimenta? Que pensará el estudiante? Qué es lo que sentirá? Qué cree usted?

Difícil pensar lo que sienten en su cabecita ellos o que están pensando ... pero uno lo que trata es que si uno lo está retroalimentando que necesitan el apoyo y no entienden quizás, no fueron claro, no son la forma... que... a lo mejor la forma oral no fue suficiente, a lo mejor buscar una forma más práctica, más concreta, buscar otro estilo ***¿otro estilo de retroalimentar?*** otra [...] porque tú a lo mejor le estás enseñando de forma concreta, y a lo mejor el niño no entendió y vas a tener que explicarle de otra forma o con otro estilo de aprendizaje [...] es que como tú ya los conoces, más o menos sabes el estilo que tienen para trabajar.

Y algún vez un niño le ha dicho lo que... o cómo se siente o qué siente después que usted lo retroalimenta?

“Ahora entendí... ahora sé... estaba medio confundido, no sabía profesor, que esto que lo otro, de repente pensaba que era aquí que era allá”. Y ¿por qué no preguntaste antes? “no es que me daba vergüenza, no quería que mis compañeros...” Ah ya... así poh, con pequeños detalles, a veces que no saben la numeración, porque no sabe numeración y les falta, la operatoria, entonces uno trabaja la numeración y al tiro mejora la operatoria. ¿Ya? Aún en lenguaje a lo mejor le das el texto más grande, en comprensión, das el texto más grande, él no lo termina bien, no lo comprende, pero si le das un texto más chico, más... más cortito a él o a ella ahí lo va a entender rapidito y ahí lo va a hacer y va a quedar contento, porque lo hizo. ¿Entiende? O si tú por ejemplo, que a lo mejor tú no sabes, que a lo mejor le va a costar eso y tú sabes que todavía no está preparado para hacerlo, entonces tú le pasas la misma, se la pasas más... disminuida. Acá se lo haces con ... del 1 al 100 y acá de la das del 1 al 50. Y el niño queda feliz y haciendo lo mismo, la estrategia.

Y se siente capaz...

Claro... si uno no puede discriminar a los niños por diferentes cosas, no puede, tiene que trabajar con niños todos iguales y tratar de lo que pueda hacer diferencias en

cuanto a la disminución del contenido, pero siempre bajar el... nivel, pero no el... contenido, porque el contenido es el mismo, están trabajando el sistema solar, y yo sé que el niño no va a ser capaz de llegar a aprenderse los planeta, le enseño los mismos planetas, pero de a poquito, primero no está trabajando los planetas, igual.

Sí, le entiendo.

Claro, de a poquito, como dice, de a poquito, pero lo va logrando. Así poh, para que no se vayan saltando los contenidos y tratando de que no vaya teniendo, vayan quedando lagunas también, en lo posible, porque uno... los niños son... uno tampoco no es un mago, uno no es mago para lograr tantas cosas, Si uno ya, salva a un niño que le cuesta y lo aprende y el niño le da las gracias, o le dice, profesor, entendí... uno es feliz ya.

Y ¿usted genera como instancias de reflexión?

Denante les dije: ustedes niños cuando me vean en la calle, no me van a decir, van a decir, era estricto el profesor, ahí va el profesor, 'uta' que nos ha enseñado harto [...] yo vengo para que ustedes aprendan niños, para que ustedes sean unas personas de bien, para que les sirva para cuando sean mayores, para cuando sean adultos. Uno aquí no le puede agradar a todos los niños, no le puede agradar a todas las persona, pero yo me quedaría feliz si ustedes, después cuando sean grandes personas, van a decir gracias profesor, gracias a usted aprendimos, gracias a usted somos unas personas de bien. Eso. Y hablar de otras cosas también que es importante que ellos sepan que las cosas que están ocupando, que están aprendiendo son para practicarlos en la vida, que ellos si están aprendiendo el sistema monetario, para dar vuelto, que si ellos están leyendo instructivos, diferentes textos sirven para ver una boleta de gas o una boleta de teléfono, ese tipo de cosas, para llenar un documento bancario, esas cosas.

Eso como relacionado con los contenidos...

Claro con los contenidos que está relacionado también con el nivel que uno está trabajando ahora. Entonces uno de repente, eso poh, uno tiene que generar instancias también.

De reflexión.

De reflexión, claro.

Y la manera que lo hace, ¿es de manera oral?

Con la verdad no más, con la verdad, es que de repente hay cosas que generales que se pueden generar en un curso, se puede hacer la retroalimentación, las reflexiones, también grupales poh... si mirándose a la cara, en grupo, diciéndose las cosas. ¿Qué mejor que eso? Si mirándose a las caras y diciéndose las cosas y hablándoles de forma general, hablando también sentándose en grupo, compartir un momento de reflexión, sentarse con ellos, qué les pasa. Eso poh... qué sienten, qué quieren, qué quieren cambiar, qué quieren mejorar, qué les gustaría, que no les gustaría, que les molesta, que no les molesta. Eso.

Y ¿por qué cree que hay niños que de repente necesitan apoyo muy constantemente? Como que siempre están necesitando apoyo, ¿por qué cree que pasa eso?

Porque vienen disminuidos, vienen con problemas, ya sea problemas de estimulación, problemas neurológicos, problemas físicos, problemas... pero tampoco es limitante, pero uno tiene que sacar adelante, es decir... y todos no aprendemos de la misma forma además, no somos del mismo ritmo, el mismo estilo, a lo mejor él es más lento o más rápido u otros son más rápidos, pero diferentes motivos pueden ser, pero tampoco uno no le puede echar la culpa a eso, tiene que trabajar nomas y ayudarlos y apoyarlos... claro, trabajar con las diferencias y apoyarlos y... salir adelante con ellos.

Hay un ejemplo clarito en mi curso, este niño, el que viene disminuido en lenguaje, de PIE y tiene su diagnóstico, pero no por eso nosotros lo vamos a aislar, sino que lo tiramos para adelante, está aprendiendo a leer, está leyendo, no le vamos a pedir lo mismo, no le vamos a pedir que lea un texto inmenso, como en tercero básico, pero ya lee, ya comprende, a su nivel, a su ritmo y eso es gran cosa. Y eso... no lo puedo decir yo no más... si eso está como grupo, sino que es verdad, porque hay antecedentes, hay documentos, hay proyectos que se han trabajado, se entregó a utp como venía el niño, la mamá reconoce como venía el niño y cómo está ahora y los mismos niños se dan cuenta los logros que ha tenido, entonces ¿qué mejor que eso? Cosa de entrar a la sala y preguntar, oye cómo está este niño, cómo llegó no profesor, aquí y allá. Ellos te van a al tiro, los niños la verdad como está.

Entonces... es fácil, como se dice, engrupir, yo no... es la verdad nomas. Ahora uno no tiene un varita mágica para que todos los niños aprendan, yo soy el perfecto, que yo no... pero tratar de... hay que tener vocación si para esto. Vocación.

Hay que estar apoyándolos...

Claro vocación y preocuparse de lo que están haciendo los niños, porque uno no quiere que los niños, sus hijos, los niños queden repitiendo o les vaya mal, como dicen ellos, entonces, pero no es fácil, hay que tener experiencia, porque hay dos opciones, o no haces nada y te quedas o te pones las pilas, porque tú dices que hiciste tal cosa y estuvo bien.

Oiga... y cambiando de tema, usted da una actividad libre, pero sucede que los niños están constantemente preguntándole qué hay que hacer, ¿Cómo reaccionaría?

No siguen instrucciones, a lo mejor tendría que cambiar las instrucciones a lo mejor poh.

Pero si es un trabajo libre

Ah... un trabajo libre. **Sí.**

Bueno si también hay que darle momentos a ellos de libertad que ellos trabajen... uno no puede ser ... mantenerlos como abuelos a los niños, ahora si el trabajo es dirigido y no entienden, ahí hay que trabajar, pero si el trabajo es libre, hay que darles momentos, instancias, ratos libres para ellos, que ellos conversen con sus compañeros, hagan lo que... no se poh.

Pero si es una actividad libre, pero ellos le preguntan qué es lo que tienen que hacer... no entienden el trabajo libre

Ah... **¿cómo reaccionaría?**

No, es que no preguntan, si es libre y preguntan, qué hay que hacer profesor, no, ahí vean ustedes. Bueno si es una actividad libre y ellos no entienden, es porque no entienden nada poh, pero por lo general si es libre y ellos ... uno les explica de nuevo, que lo que es libre, que usted tiene la disponibilidad de su tiempo, pero no se... como que no se da mucho eso... porque ellos entienden, es mas... cuando están las reglas establecidas cuesta mas, porque hay algunos que se pican, que quieren ganar, otros que quieren hacer trampa, entonces ahí hay como mas... "no pero si usted dijo esto, dijo esto otro" , pero cuando es libre ellos juegan nomas corren y llegan, no que me empujo... pero es así como cosas, así domésticas ... no que me está molestando.

[...]

Y ¿considera usted que la autonomía es importante dentro del proceso de

enseñanza aprendizaje?

Si pues, es importante... lo autónomo, uno tiene que guiarlos también, pero hay algunos que como que les cuesta, tiene que trabajar para que sean autónomos, por ejemplo los que les va costando más, los que van quedando más atrasados, ahí uno tiene que guiarlos para que sean autónomos, en el sentido de que no sean tan dependientes, es decir, potenciarlos, guiarlos ciertos momentos, pero después hay que dejarlos que despeguen solitos también.

Y usted hace un momento me había dicho que le parecía importante generar, como hábitos... sí. Una rutina... sí...

¿Por qué cree que es importante?

Hábitos, en el sentido de que por ejemplo, que saluden, que lleguen a la hora, que tengan sus cuadernos en mano, que no pierdan tiempo en andar buscando las cosas. Eso.

Y ¿qué tipo de actividades son las que prefiere al momento de planificar?

Todas, las que sean variaditas, de todos los estilos, que vayan a todos los estilos y los ritmos.

Y ¿se considera usted un modelo favorable para los estudiantes?

Trato de ser un modelo favorable para los niños, en lo que más pueda.

¿En qué sentido?

Porque uno nunca lo va a lograr al 100% , pero uno trata de hacer lo que más pueda y apoyar a los niños y ser un modelo poh.

Pero ¿en qué área?

En todo sentido poh. Pedagógico y en lo personal.

Y ¿cree que sus clases generan algún impacto en sus estudiantes?

Claro, porque o sino no tendría sentido, o sea, porque se demuestra cuando... por ejemplo cuando hice un disertación con los niños, de los dioses griegos y ellos llegaron todos vestidos.

“Sergio, usted vio a los niños vestidos?, cómo llegaron niños? –Todos vestidos y los apoderados también llegaron a vestirlos”

O sea, que ahí se manifiesta todo el impacto que genera.

Es que a mí me gusta lo que estoy haciendo, me gusta. Es que yo soy de vocación, soy de los profesores antiguos, de vocación. Eso.

COMPLEMENTO PROFESOR VÍCTOR.

Bueno, en relación a la pregunta, cómo actúo yo dentro de la sala de clases; el alumno es gestor y creador de su propio aprendizaje, él es el actor principal y uno es modelador y uno lo va guiando y él va descubriendo sus aprendizajes y su forma de trabajar y de descubrir sus contenidos, su materia. ESO

Entrevista P.C

La primera pregunta es... dentro de ¿cuál enfoque clasificaría su estilo de enseñanza?

Enfoque... educativo ¿cierto?

Sí.

Básicamente yo creo que el constructivismo, porque los talleres que hago yo son todos de aplicación. No hay ninguno que sea de memorizar algo... todo es... aplican, revisamos, mejoramos.

Ya.

Y ¿qué rol considera usted que tiene dentro del proceso de enseñanza aprendizaje?

Más que nada como guía, como mediador, porque al final las ideas de los mismos niños son las que fortalecemos mejoramos.

En ¿qué sentido? ¿Cómo para la preparación de las clases? O ¿dentro del desarrollo de una?

Tanto en la preparación como en el desarrollo porque en la preparación yo tengo que prever por decirlo así, todas las posibilidades. Y nunca le achunto. Entonces, ahí tengo que adaptarme a lo que explican ellos. O lo que quiere realizar ellos.

Y ¿qué es lo que hace usted para verificar el aprendizaje?

Básicamente, reviso los productos, los... los... como se llama, las acciones que ellos realizaron, las actividades.

Porque generalmente, por ejemplo, no se... pues en computación, les pido que me hagan... no sé... un prezi. Entonces yo les voy explicando paso a paso como se hace pero ellos lo van realizando de acuerdo a lo que ellos necesitan o que ellos quieran hacer. Después al final yo reviso la diapositiva completa.

Ya, es como un tema más ¿evaluativo?

Claro.

¿Sí?

Y ¿qué importancia tiene el dialogo para usted dentro de la clase?

Es primordial porque generalmente a estas actividades los niños vienen como con esta disposición a que les digan lo que tienen que hacer. Entonces como yo no les digo lo que hay que hacer, ellos tienen que descubrirlo solos. Al final tienen que empezar a

preguntar. Ahí se genera el dialogo.

A ver... y un ejemplo de eso me puede dar.

Por ejemplo ya... yo llego a la sala. Y les digo, ya niños vamos a trabajar tal aplicación, y el desafío, lo que tienen que lograr es esto. Entonces ahí empiezan a... preguntarme ¿cómo se hace?...

Entonces, ¿usted les da como la meta?

Exactamente. Y ahí ellos tienen que ir preguntando para ver como se hace y llegar a la meta.

Ya.

Y ¿qué criterio usa para corregir a un estudiante?

Formativo. Porque yo no lo castigo porque se equivoque, todo lo contrario, le digo, está bien que te equivoques pero hay que mejorar en esto y si lo haces así, queda mejor.

Y ¿cuándo cree usted que es necesario corregir?

Ahí, durante todo el proceso, desde que empieza... desde que entran a la sala hasta que se van.

Y dentro de sus clases ¿considera la retroalimentación?

Sí.

¿De qué manera?

Es que siempre los voy retroalimentando cuando les digo, oye, está bien esto, sigue así, vas por buen camino. Eso.

Y ¿cree que es importante incorporar la retroalimentación en la planificación?

Es que... más que la retroalimentación, sería dejar el espacio para retroalimentar. Porque, como te digo, la planificación... generalmente, yo la hago la planificación en base a las actividades... no sé con qué producto van a resultar ellos.

Y ¿qué instancia sería como la más adecuada para la retroalimentación?

Generalmente en el desarrollo de la clase, sino en el cierre.

Ya, esos son como los espacios que usted me decía que dejaba para...

Para retroalimentar.

Ya... y ¿de qué manera lo retroalimenta?

Bueno en el cierre, cuando ya le hago la... cómo es que se llama... la última evaluación y durante el desarrollo viendo que vayan realizando las actividades paso a paso y que vayan haciéndolo correctamente o que y que vayan bien enfocado sobre lo

que quieren lograr.

Pero lo hace individualmente...

Es que por ejemplo depende el taller, en tenis de mesa, tiene que ser individual, pero por ejemplo un taller de ciencia y tecnología lo hago en grupo, porque ellos trabajan en grupo, entonces retroalimentación al grupo completo.

De manera oral...

Oral.

Eso es al momento del cierre...

Eh... durante el desarrollo.

Ya.

Porque al cierre, es como a todos en general.

¿Eso igual es oral? ¿En el momento del cierre?

Sí

Y al momento de planificar... ¿Usted considera las particulares o diferentes capacidades de los estudiantes?

Dependiendo el taller sí, porque por ejemplo en el tenis de mesa, generalmente tengo dos planificaciones: Una para los que están aprendiendo para los otros que ya están avanzados, entonces tengo que... tengo que... tener, por así decirlo una materia de actividades distintas para cada grupo y en computación me pasa lo mismo, porque hay algunos que ya saben lo que tienen... que hacer y prácticamente son autónomos, entonces tengo que tener más actividades para que sigan avanzando. Y a los que no saben tengo que ir ahí... de a poquito... guiándolos.

Y... ¿recuerda la última vez que retroalimentó a algún estudiante?

Ayer... ayer tuve taller.

Y ¿qué pasó?

Eh no porque el estudiante, se dedicó a hacer su actividad e hizo la publicación autónomamente. Que tenía que publicar una noticia en una página web y lo hizo prácticamente sólo, le di el tema, empezamos a investigar, hizo la noticia, le corregí la redacción y después se puso, a subir la noticia, por decirlo así.

¿Le da como harta importancia a la autonomía?

Sí.

Y... ¿Por qué considera que es tan importante?

Porque la autonomía le va a dar las herramientas a futuro para hacer el líder o autónomo para poder genera más, más iniciativa que es lo que tenemos ahora que son los robots.

Y si usted... si un estudiante hace mal una tarea, ¿qué significa eso para usted?

Que el diálogo no fue lo suficientemente fluido como para que ellos entendieran lo que yo les estaba pidiendo.

Ya... y ¿qué es lo que hace?

Le vuelvo a explicar.

Y cuando un estudiante hace bien una tarea ¿qué es lo que significa para usted?

Que entendió lo que estaba diciendo, que fue fluido y lo felicito.

Ya, y ¿cómo lo hace para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?

Eh bueno, es que depende, por ejemplo, en el tenis de mesa, tengo que hacerlo practicar, porque eso es todo el tiempo el mismo movimiento repetitivo, pero por ejemplo en computación siempre les pido otros ejemplos o los saco de... lo que está haciendo lo llevo a otro computador y le muestro ejemplos de lo que tienen que llegar a hacer, entonces ahí va modelándose.

Ya... con ejemplos.

Sí.

Y dentro de las actividades, que usted realiza considera la retroalimentación, porque me decía que en el cierre lo hacía, durante el desarrollo, pero específicamente en las actividades

Sí, también porque por lo menos en el tenis de mesa, si lo hace bien lo felicito , pero si lo hace mal le digo, no , esto se hace así, mira a tu compañero cómo lo hace, cópiale el movimiento. En ciencias y tecnología es por grupo, entonces los grupos, tengo que ir revisando cómo trabaja cada grupo y ahí les voy diciendo, esto está bien, esto está mal, háganlo de otra forma, busquen otra forma.

Ya... y en el caso de que un estudiante no quiera participar en una actividad que debe pasar a la pizarra. ¿Cuál sería la mejor manera de abordarlo?

Eh...en la pizarra, es que no se usa la pizarra.

Bueno, o que no quiera participar

Ya claro, que no quiera, por ejemplo participar en una actividad de tenis de mesa por ejemplo... eh... bueno, básicamente lo saco del grupo en el que está y lo uno a otro

grupo, no sé cómo... que tiene que hacerlo porque no están los amigos, como que lo puedan ayudar o suplir la necesidad entonces le tiene que tirarse al agua solo.

Pero generalmente usted trabaja en grupo... porque me dijo que hacía tres talleres, de ciencias, tenis de mesa y tecnología.

No y periodismo digital, pero es lo mismo.

Generalmente el trabajo es grupal

Por eso te digo... En ciencia y tecnología es grupal, en el de computación, a veces grupal, a veces individual, en periodismo digital es en parejas siempre, porque necesito que estén los dos leyendo la noticia y se vayan corrigiendo, porque o sino redacta uno solo y después la redacción no le queda muy bien y el otro que va leyendo van haciendo los arreglos. Y en el tenis de mesa generalmente es individual, porque no puedo hacerlo en grupos, pero los clasifico por mesa ahí como que quedan más... en trabajo.

Entonces cuando alguien no quiere trabajar usted prefiere como dejarlo con alguien que...

Claro que no sea cercano, entonces esa lejanía lo obliga a trabajar porque el cercano le dice como que si no quieres, no trabajes, lo hago yo y después arreglamos, en cambio con otra persona que no conoce tiene que dejarlo.

Ya, entiendo. Y particularmente con los cursos que usted trabaja ¿ha establecido alguna estrategia de resolución de dudas de manera colectiva?

Es que generalmente me preguntan, pero así como estrategia instaurada, así que "vamos a poner un vaso adelante y todos me van a poner sus dudas ahí, no, eso no.

O algo así como que inconscientemente se vaya generando, pero de resolución de dudas colectivo

Pero a ver, ¿cómo colectivo?

Entre todos

Es que, es la lluvia de ideas generalmente... por ejemplo, en el taller de periodismo entregamos la noticia y hacemos una lluvia de ideas como de posibles titulares y a la persona que le toca hacer esa noticia como elige una y redacta una en base a lo que los compañeros le produjeron.

Ah... ya. Pero no. Yo me refería como a instancias que los mismos estudiantes

respondan las dudas de sus compañeros.

No. No he instaurado ese... sería como lo que decía yo. Cuando están redactando, sería como la única instancia, porque ahí el compañero le... le está escribiendo y otro le está leyendo y ahí van dialogando para que quede un libro...

Y ¿qué cree que pasa con el estudiante cuando usted hace una retroalimentación? ¿Qué pensará él? ¿Qué sentirá?

Bueno, yo creo que se siente agradado porque generalmente la retroalimentación es generalmente positiva, y son para mejorar y ellos lo entienden así. Al menos no se ha amurrado ninguno.

Y ¿alguna vez algún estudiante le ha dicho como se siente? O ¿qué es lo que le pasó o pensó con algo en lo que usted lo haya retroalimentado?

¿No?

Y ¿usted genera instancias en sus talleres para la reflexión?

Sí. Sobre todo en el de... como se llama... en el de... en el de tecnología. Porque tenemos como por ejemplo... vamos construyendo y vamos viendo al tiro como se puede mejorar. Entonces ahí tenemos que reflexionar, ver el diseño, cuales son los pros y los contras. Hacer todo un análisis del... del producto.

Pero esa reflexión ¿es individual o grupal?

Yo generalmente la hago grupal, como todo el grupo está metido en el mismo proyecto. Entonces, ellos tienen que ir viendo y van dando ideas. Y ahí se van tomando y se van rechazando porque otro la... la... está a favor o en contra y da su argumento.

Ah ya. Pero o sea todo el taller... no de cada grupo... la reflexión.

Es que cada grupo trabaja en algo distinto, entonces, por ejemplo, el que está haciendo... no sé, el taller... el proyecto... no sé, de la cucaracha, no tiene los conocimientos para ir a discutir con otro que tienen...

Ya, entiendo. Entonces es de cada grupo.

Sí.

Y ¿por qué cree que hay algunos estudiantes que necesitan apoyo constantemente?

Porque sus necesidades educativas son diferentes, por ejemplo, tengo algunos que son más visuales, otros que son más de la parte oral, que les gusta estar hablando y

otros que son más motrices, que quieren estar tocando, haciendo, construyendo.

Y si los niños no fueran capaces de realizar una actividad libre. Esto es un caso hipotético, si no fueran capaces de realizar una actividad libre, sino que estuvieran todo el rato preguntando qué es lo que tienen que hacer y no entienden que es libre. Cómo reaccionaría usted.

Bueno, básicamente hay que en... en el taller de computación de repente me pasa, que hay niños que yo le digo "ya, tema libre", pero ¿qué es tema libre? Y empiezo a dar ejemplos, y les muestro pantallazos, cosas que han hecho otras personas, otros compañeros de repente o sino de otras páginas, y de ahí ellos van sacando ideas, entonces ahí como que "¡ah ya!" entonces voy a hacer sobre esto. Ellos mismos deciden lo que quieren hacer.

Y ¿por qué cree que pasa eso de que no entiendan cómo es el trabajo libre?

Es por la misma falta de autonomía. Porque están acostumbrados a que se les de todo. Ellos prácticamente... no sé, les dan el camino y tiene que pasarlo... No pueden construir su propio camino,

Así es como usted me decía delante igual, que la autonomía... la consideraba importante en todo el proceso.

Exactamente.

Y ¿considera usted necesario establecer rutinas en la modalidad de trabajo de los estudiantes?

Sí.

¿Por qué?

Porque con la rutina de... por ejemplo de ingreso, y todo eso, ellos se van condicionando a que tienen etapas que tienen que ir superando para lograr los desafíos o los productos que estamos... que necesitamos.

Entonces al principio a lo mejor las etapas son un poco más lentas, pero después... al final ya las hacen de forma automática, autónoma. Entonces ya tienen la estructura para poder trabajar solos.

Y que tipos de actividades son las que prefiere al momento de planificar una clase.

Prácticas siempre, es que las mías son todas prácticas, son talleres así que son todas

prácticas, así que no hay mucha teoría.

Y ¿se considera usted un modelo favorable para los estudiantes?

Un modelo ¿cómo...?

En el ámbito que usted lo quiera tomar.

Mmm... sí. Yo creo que sí.

Como de relaciones sociales...

La parte del respeto

Claro, y de lo mismo que se exige a los estudiantes...

Sí.

¿Cree que sus clases generan algún impacto en sus estudiantes?

Yo espero que sí. Para eso estamos acá.

Pero ¿cree que lo logra?

Sí.

Y ¿se ha manifestado de alguna manera?

Si pues, de hecho hemos ido a competencias, hemos sacado premios. Lo mismo, hemos ido a talleres. Y los felicitan por su desempeño, porque uno en esas cosas se da cuenta cuando uno está haciendo bien las cosas porque, por ejemplo, cuando vamos a los talleres de periodismo, ellos no tienen miedo en preguntar, o en ser más autónomos, no están como otros que están... otros niños que están al lado de nosotros y empiezan a preguntar a la profesora. Por eso les digo, la persona que está dando la charla es tal persona, pregúntenle a ella. Entones levantan la mano y preguntan no más, no les da como susto de que... y lo mismo con las competencias, ellos llegan como que... pensando que van a perder. Entonces les digo, no si estamos todos en las mismas, todos tenemos la misma evaluación, todos tuvieron tiempo, todos cumplimos el mismo proceso que cumplieron ustedes. Entonces no tienen de que preocuparse. Y les va bastante bien en algunos casos.

Pero ellos ¿manifiestan que han quedado impactados con algo? O que los ha marcado, eso mismo de las competencias, como qué, ¿demuestran algún tipo de diferencia en su actitud? O ¿dicen algo?

Sí. No pues, se vuelven más autónomos, la personalidad les sube ya... no andan todo el día como asustados... como decirlo.

Como que tiene más confianza, ¿algo así? Sí.

Entrevista P.G.B.

¿Dentro de cuál enfoque clasificaría su estilo de enseñanza?

Eh... más constructivista creo yo. No sé. Es que en esto tú tienes que ir variando de acuerdo al grupo. Entonces, de repente uno se pone, o se tiende más a un área o al otro y tienes que ir viendo que te resulta. Si esa es la cosa. Nada más, entonces, claro, yo empecé con el constructivismo y ahora no se en realidad en qué onda estoy. Estoy en lo que me resulte.

Como ¿De todo?

De todo.

Y ¿Qué rol considera que tiene usted dentro del proceso de Enseñanza Aprendizaje?

Mira, siempre he considerado que no es fundamental pero si es bastante importante. Porque en este proceso... o sea, este proceso consta de tres patas, y tres patitas que tienen que estar súper comprometidas. Si los chiquillos no se comprometen, no sacamos nada con que los apoderados y nosotros estemos tratando si ellos no quieren. Lo mismo cuando fallan los apoderados, o cuando falla uno. Entonces yo trato de no... de no fallar.

Ahora... como todo el mundo tengo que tener mis cosas malas mis cosas buenas y... ¡va! me fui, cuál era la pregunta. ¿Me la repite?

¿Cuál considera que es el rol suyo, como profesora?

Ah el rol. Formador.

Ya.

Ese considero que es mi rol.

Y ¿por qué? O sea, ¿En qué aspecto? ¿De qué manera se evidencia eso?

Ehm, a ver... Lo que pasa es que en el medio en el que yo trabajo, no hay,... los chiquillos no tienen como modelos a seguir, entonces no tiene... al no tener esos modelos, ellos van a tomar siempre el modelo que más les acomode. Pero esos modelos, sin una formación, no van a ninguna parte. Y es lo que pasa aquí, lo que te contaba delante. Porque las mamás encuentran todo simpático. Que la chiquilla de un día para otro llegue con el pelo pintado, es simpático y o sea, ¿qué tiene que llegue con el pelo pintado? No, si no tiene nada. Pero aquí, estamos formando. Si ya llegará

el momento en que ella pueda hacerlo. Y es lo mismo con los chiquillos. Entonces por eso me considero formadora. Porque todo en su justa medida.

Y... Con respecto al aprendizaje, ¿Cómo lo hace usted, para verificar el aprendizaje?

Por lo general, eh... tiendo a repetir, ya. Eh, dependiendo de los resultados, ya hago como un cálculo, así, si, el... no sé... Más del ochenta por ciento anduvo bien en las evaluaciones, eh... vamos bien. Y se va, y vuelvo... o sea, repito, pero inserto en la unidad que viene. ¿Ya? Ahora si el resultado no es bueno, o sea, siempre con la base igual de la prueba de diagnóstico, que no siempre es una prueba, de repente es una conversación. Es un... no sé, hacer un... algo gráfico. De acuerdo a eso, veo el avance, y si es necesario vamos otra vez. Repito, y cuando... como te decía, dependiendo del resultado o se repite completo o se inserta dentro de la nueva unidad, lo que está quedando un poquito bajo.

Pero, individualmente ¿Cómo sabe usted cuando un niño aprendió? ¿Cómo lo comprueba?

¡Uy! Que difícil eso.

Por ejemplo, como dentro de una clase.

¿Dentro de una clase? Bueno, lo más... lo que todo el mundo hace, hacer preguntas... ¿no cierto? Eh... dar vueltas las preguntas.

¿Cómo es eso, de dar vuelta las preguntas?

Dar vuelta las preguntas, o sea, es... a ver. Como te lo explico. Vamos a suponer que dijimos que todo era verde, ¿ya? Al dar vuelta la pregunta, tú le... o le pones otro color o le dices que no todo es verde, y que te explique por qué todo es verde, según él. Si no lo entendió, no hay caso. Y lo otro es que a mí me gusta que ellos formulen preguntas. Que ellos creen sus preguntas, entonces ellos mismos las van respondiendo, y si veo que no hay una respuesta favorable respondo yo. Pero, la gracia es que ellos hagan sus preguntas porque, siempre van a preguntar lo que no entendieron. De esa forma.

Y eso es como... ¿Alguien tiene alguna pregunta? De manera oral.

No, que creen sus propias preguntas.

Ah, ¿escritas?

Sí.

Ya.

Bueno, cuando hay tiempo, es escrito.

Cuando estamos cortos de tiempo es oral. Pero siempre, te aseguro que siempre preguntan lo que no entendieron.

Y ¿Qué importancia le da usted al dialogo dentro de la sala de clases?

Mira, para mí, es re-importante y eso lo he aprendido con el tiempo. Porque ya con tanto tiempo trabajando uno se... a ver empezamos con la clase frontal no cierto, en donde no te volaba ni una mosca, hoy en día no porque los chiquillos han cambiado y necesitan el conversar. O sea ellos ya no... el estar copiando, el no sé, el que tú le dictes, ya, uno lo hace por costumbre, pero sabe que no es tan necesario, porque el chico te va a entender más si tu conversas con él. Y vas de inmediato aclarando dudas. Sobre todo, bueno hay asignaturas que son más complicadas que otras, pero, sobre todo en historia. En historia está muy complicado. Por qué razón, porque a los chiquillos no les interesa. Entonces, que sacaríamos con tenerlos, no sé... vamos escribiendo, vamos copiando, vamos buscando información si la información la tiene en la mano. Pero la tienen que entender.

Entender cosas que no les interesan, y que ni siquiera han visto en televisión, porque como ya son de esta onda de la tecnología, tampoco han visto estas películas que vimos nosotros.

Tiene que haberte pasado, tú viste películas tú viste películas históricas. Pero estos chiquillos no tienen idea... y no les importa.

Y... ¿Qué criterio ocupa para corregir a un estudiante? O ¿En qué momento corrige a un estudiante?

Mira, va a depender del momento, hoy día en la mañana, te cuento, tuve un problema con un chico, porque estaba con gorro, y un buen chiquillo, o sea, tiene sus cosas bien claras.

Entonces yo le digo, o sea, ya Mati, porque hasta septiembre, ehm... hasta septiembre podían estar con gorro hasta las diez de la mañana. ¿Ya? Son como reglas de la sala. Entonces, ya terminó septiembre y frío, no hacía. Entonces, ya Mati tu gorro. Se hizo el lesa. Matías tu gorro, y me dice, no me lo voy a sacar. Me lo saco cuando quiero. Una

forma en que el jamás me había respondido así. Entonces yo le dije bueno, tú ya eres grande, tu entiendes, aquí las reglas de la sala dice que no se puede estar con gorro. ¿No cierto? Entonces si te vas a quedar con el gorro vas a tener que salir de la sala. Se paró y se fue.

Yo dije, se lo va a sacar. Se paró y se fue. No, si es tan complicado. Y al rato volvió porque abajo seguramente le dijeron que se tenía que sacar el gorro que lo usaba en el recreo.

Subió y que quería pasar, y yo le dije no, vas a esperar afuera y vamos a conversar. Y afuera conversamos, en privado. Entonces, de qué manera trato yo de regular eso.

De que claro aquí, es como la observación general. Pero las correcciones cuando las hay o las sugerencias, son en privado. Y así nos evitamos problemas. Que alguien se moleste o... los niños son así siempre se andan molestando. Pero siempre afuerita, salvo en algunos momentos, que no ha pasado mucho pero que ha tenido que ser una reprimenda dentro de la sala.

Y lo otro es que, todos los temas se tratan acá en la sala. Como grupo.

Se ocupa la instancia de consejo de curso para ver, por ejemplo, este tema se va a tratar en consejo de curso. Entonces los niños van a opinar. En buena, van a opinar, como se dice en buena, eh... yo sé que varios quedaron así como plop, porque está haciendo esto. Ahora él tiene que tener algún problema o algo le pasó. Entonces conversémoslo. Pero no de esa forma. Y eso les sirve de aprendizaje a todos.

Ah y cuando es necesario corregir, en que momento considera usted que es necesario, Que es lo que a usted le hace sentir que es necesario corregir.

Cuando están, es que todo como que tiene un límite. Trato de ser bien paciente. Porque a ver, a esta hora, las neuronas no se pillan.

A ver lo que hacen siempre los chiquillos, la cuestión de los papelitos, lo que hacen de los papelitos. Y juran que uno no los ve y juegan con los papelitos. Entones, yo los miro, y digo ya pues, está bueno, dos o tres veces, si la cosa continua, ahí ya tengo que decirles, no paremos el tema. Estamos todos cansados, o estamos todos haciendo otra cosa, no perder el tiempo tratando de hacerles notar que lo que se está haciendo es para ellos.

Cuando pasan un límite.

Y dentro de sus clases ¿considera la retroalimentación?

Es que ya... si pues, se considera, es que, ya es un hábito, a veces uno no alcanza a hacerlo. Porque lógico, se deja para el final de la clase. Pero hay asignaturas que te dan la posibilidad, por ejemplo, la comprensión lectora tú vas trabajando, tú vas preguntando, y vas retroalimentando ¿no cierto? en el momento, los diferentes pasos que tiene la comprensión lectora, o sea, hay circunstancias en que se puede y hay otras en que no. Por ejemplo, en ciencias, es más complicado, encuentro yo. Pero en historia, tú vas a cada momento. En lenguaje también. Y si es muy importante.

Y... ¿Cree que es importante considerar la retroalimentación en la planificación? O sea, como algo previsto.

Mira, podría ser ah, sí, sí podría ser. Pero sería más trabajo todavía. Sería más trabajo porque, o sea, ya, está más arriba, pero yo como idea es muy buena, y es una cosa que uno siempre hace, porque no puedes salir de la sala sin saber si el chiquillo te entendió, o que captó o que le faltó, y eso te da el punto de partida para la otra clase.

Porque la planificación es una cosa, yo puedo tener planificada la unidad completa, pero va a depender si la puedo aplicar o no. Y depende de múltiples factores.

Entonces si la retroalimentación te da el punto de partida para la próxima clase.

Y al momento de planificar, usted ¿considera las distintas capacidades y particularidades de sus estudiantes?

Se debería, pero hoy en día con todo esto, con la escasez de tiempo que hay, se planifica para el grupo, y en el momento tú vas viendo... afortunadamente este grupo, no tiene grandes diferencias... Entonces las pequeñas diferencias que hay se suplen con atención más personalizada.

Pero así como llevarlo a la planificación, no. Te digo al tiro que no.

Y ¿qué instancias educativas considera para la retroalimentación?

¿Cómo qué instancias?

¿Qué momento de su quehacer docente?

No en la clase, en la evaluación, ya no, bueno es que la evaluación es como una retroalimentación, sí. Pero como te decía, en la clase.

¿Recuerda la última vez que retroalimentó a un estudiante?

Tiene que haber sido hoy día.

¿Lo recuerda?

A ver, deja acordarme. Que hoy día hice ciencias, lenguaje, ay dios mío, a ver... no Jose, no recuerdo, así preciso el momento.

Pero bueno, ya ahí me contó la experiencia que tuvo ahí con Matías. Y ¿cómo fue eso, después, salieron a conversar?

Claro cuando el volvió, venía sin gorro, entonces, venia molesto, entonces tocó la puerta y quiso entrar y le dije no, que tenemos que conversar primero, así que, espérame, deje la actividad aquí, lo que estaban haciendo, dejé clarito lo que tenían que hacer y salimos a conversar, ahora, yo sé que él tiene harto problema en su casa, entonces, me imagino, que su reacción era porque venía molesto de la casa.

Conversamos un rato fuera, pero seguía muy molesto, entonces tampoco era el momento para hacerlo. Tengo que esperar otro momento en que este más calmado, que recapacite, que él no entendió el punto.

Y ¿tuvo como tiempo de reflexión?

No. Más que nada conversé yo, él me escuchó. Y el no entendía por qué no podía estar con gorro. No, no era por qué no podía estar con gorro, era por qué no podía hacer lo que él quería. Ese era el punto.

Claro y eso nos da esto, de que con esto de la inclusión, de que los chiquillos aprenden igual con gorro o sin gorro, que hay que aceptarlo como sea en la sala. Pero resulta que acá ellos eligen tener un uniforme, tienen las reglas de la sala, que las hicieron ellos mismos. Entonces si no nos respetamos nosotros y lo que creamos nosotros, para qué lo hacemos. Ese era el punto. Pero estaba muy molesto. Entonces no pudo entender. Pero se va a dar la instancia mañana más calmado él, más calmada yo.

Es que fue una sorpresa, porque nunca me había contestado así, o sea, de hecho ninguno del grupo.

Mati era el futbolista cierto...

Es que había dos Mati, el morenito, y uno que era muy quieto así...

El que era muy quieto fue el que...

Si, el.

No recuerdo.

No, no tengo ninguna foto.

Y si un estudiante hace mal una tarea, que significa.

Pueden ser dos cosas, una que no entendió, que yo no me expliqué bien, que no expliqué bien como se trabajaba y el chiquillo lo hizo mal o puede ser que lo haya hecho solo por cumplir sin importarle el resultado. Que sería muy malo.

Y que hace usted en ese caso.

Bueno, lo que es digamos, tareas, tareas, se revisan en clases, y tienen que ir corrigiendo.

Lo mismo que las pruebas, se corrigen en forma oral

Y si hace bien una tarea ¿qué significa para usted?

Que felicidad más grande. Ya con que la haga, estamos pagadas. No. Fíjate que cuando hacen bien su tarea, también hay dos cosas.

Es una... por un lado es que bueno que este cabro está cumpliendo, ehm... y que sabe lo que está haciendo. Y por otro lado es una satisfacción porque... pucha, porque tiene el derecho, o sea, puede elegir entre hacerla y no hacerla y si la hace, y la hace bien, con pasión, pucha fantástico, te da otra visión del tema.

Y ¿qué hace usted en esos casos?

Yo los felicito, los abrazo, los beso.

Y ¿Cómo hace usted para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes?

Vamos volviendo atrás, un paso adelante, y dos para atrás. Es la única forma.

Porque ya ni siquiera te sirve el que hagan trabajos. El que investiguen, porque tienen toda la información a la mano entonces... copiar y pegar. Lo que más se consigue es que lo hagan escrito por su mano. Pero de que busquen la información no. No. Es copiar y pegar, si están los trabajos listos.

Entonces su manera es volviendo atrás.

Volviendo atrás.

Lo que me da resultado ahora, fíjate, es que en historia, se dan... va por temas. Es mucho contenido, mucho, mucho... entonces va por tema. Entones va el tema de la clase, y en la siguiente a uno le toca disertar, pero no disertar así de verla y todo, sino que ellos le expliquen a los compañeros.

Así que de esa forma estamos retroalimentando, estamos viendo como anduvo la cosa,

Fíjate que se ponen, como saben que a todos les va a tocar, entonces, están súper

preocupados, y de las preguntas que le van a hacer. Se preparan bien. Ha habido casos, de no, no lo hice, pero ya les tocará de nuevo.

Dentro de las actividades, ¿considera la retroalimentación?

Actividades prácticas, ¿me dices tú? Actividades... ¿qué tipo de actividades?

Actividades en el aula, cualquier tipo de actividad.

Sí, siempre al final de cada actividad se va haciendo.

Como te decía se ha... por lo general los niños, yo hago que ellos pregunte, porque ahí yo veo lo que realmente no entendieron. Lo que más les constó o lo que más ellos notaron que sería un problema.

Por lo general lo hago de esa forma. Y como te digo, el chiste está en que ellos se responden. En caso de que nadie responda, yo los voy guiando o les voy respondiendo yo. O voy guiando las respuestas. Y que volvamos atrás, y que volvamos a la página, que revisemos el libro... que el cuaderno.

Justo hay una pregunta que ver con... ah... acá está, particularmente con este curso, ha desarrollado estrategias de resolución de dudas de forma colectiva.

Esa.

Lo mismo que me estaba contando.

Fíjate que da resultado, porque bueno, me imagino que con el tiempo, uno se pone más vieja y más mañosa y jura que... da por hecho las cosas, das todo por hecho. Pero de repente hice que los niños le explicaran a sus compañeros con sus palabras. Con sus modismos con sus gestos o como ellos lo entendieron y es fantástico. Es un gran, gran, aporte.

Lo mismo que ponerles un tutor al lado. Un compañero y tutor, pucha no hay nada que los haga sentirse mejor que ser el tutor de un compañero. Y el compañero se siente bien al ver un par que lo está ayudando. Se siente bien.

Más cómodo

Si, más cómodo.

Y en el caso de que un estudiante, no quiera participar en una actividad en la pizarra, cuál sería el procedimiento más adecuado de abordarlo.

Eh... mira, es complicado. Porque hoy en día es... como que el profe está muy pasado a llevar. Entonces tú no puedes ponerte como en un gallito con él. Que pase a la pizarra, no es que no quiero, es que vas a pasar, no quiero. No. Entonces le digo

perfecto, después te toca, ¿te parece? Y paso a otro que yo sé que no me va a decir que no, y quedamos todos bien.

Y que cree que pasa cuando usted retroalimenta, que pensará, que sentirá el estudiante.

Bueno, deben haber muchas posturas, andamiaje, de decir pucha otra vez lo mismo y no avanzamos, pero el que, como al que se le alumbró en ese momento. Tendrá que sentirse bien pues.

Alguna vez algún estudiante le ha dicho que piensa o que siente luego de haber hecho una retroalimentación.

Fíjate que sí, a Salomé... ya no tanto, pero ella siempre está diciendo, como agradeciendo, siempre está en esa onda. Y... si... si los chiquillos lo hacen. O dicen, ay ahora si... o empiezan con que ya pues, las preguntas, las preguntas. Porque las están pensando de antes.

Y usted genera instancias en el aula para estimular la reflexión

Se dan sus momentos, sí.

Como que ejemplos me puede dar

Como te decía en los consejos de curso. En donde ellos plantean los temas. O sea, hay una planificación, no cierto. Lo que te pide el ministerio, pero tú tienes que ver lo que tu grupo necesita.

O sea le digo al ministerio, ya si, lo voy a hacer lo que usted me dice, pero lo voy adaptando a lo que ellos necesitan. Por ejemplo la unidad que estamos ahora, que no me acuerdo como se llama, pero se basa en preguntas, como somos como grupo, como somos como estudiantes, como compañeros, viste y entonces yo empiezo con lo que me dice el ministerio, pero sigo con la necesidad del grupo. Y en ese momento es donde... o sea, llega un momento en que ya, que vimos esta semana, que nos gustó, que no nos gustó de la semana. Pero en general, o sea no tocando un punto en específico y ahí van surgiendo los temas, entonces, y se logra una conversación bien rica porque, por lo general, los chiquillos dicen, oye me gustó lo que hiciste. No sé, porque veníamos subiendo la escalera y ayudaste a uno más chico. De repente los chiquillos ni se acuerdan, pero había uno que estaba mirando y en ese momento, me gusto lo que hiciste.

Así como también son súper críticos entre ellos. Los varones son súper críticos con las niñas. Porque andan como locas. Que porque no se ponen el delantal.

Que otra cosa, con la cuestión del pelo. Porque tuvimos problemas de caminantes. Entonces que pasó que los varones como las niñas andan con el pelo suelto, andaban repartiendo los caminantes, entonces las niñas dijeron no, porque son ustedes los que lo pegaron. Si, nosotros somos los que los pegaron, pero son ustedes las que los tiran para todos lados. La tremenda discusión. No discusión, si fue simpático. Pero se aclararon.

O sea como te digo, los chiquillos son súper crítico con las niñas y ellas no, ellas andan en el aire.

Y por qué cree usted que hay estudiantes que necesitan apoyo siempre. Así como constantemente necesitando apoyo.

Bueno pueden tener algún grado de dificultad diagnosticado. Como puede que no tengan el apoyo en casa ni tengan los modelos a seguir. O sea, si al papá, le da lo mismo en la casa, a él también le va a dar lo mismo aquí. Si al final todos nos guiamos por modelos. Y por eso hay chicos que hay que ayudar más.

Y, Si los niños no fueran capaces de realizar una actividad libre, sin estar constantemente preguntando qué es lo que deben hacer, ¿Cómo reaccionarías?

Ay. Se me paran los pelos. Porque, a ver... se va cultivando siempre el autocontrol, o sea, que sean capaces de trabajar solitos y todo. Ahora... que les cuesta. Les cuesta, les cuesta. Pero así como para que no puedan hacerlo, no... son contaditos los que no... no logran. Pero ¿cuál era la pregunta?

Si los niños no fueran capaces de realizar una actividad libre, sin estar constantemente preguntando qué es lo que deben hacer, ¿Cómo reaccionarías? ¿Qué es lo que haría frente a eso?

Salgo arrancando. Bueno, hay que volver no más, pues. Si hay que volver a explicar, y como te dijera yo... las actividades, por ejemplo, como las que estábamos haciendo ahora es libre, entonces, que pasa, que los agrupo, y así me es más fácil porque voy entregando las instrucciones y voy revisando y voy preguntando por grupo.

Viste, si la pega de nosotros es así. Avanzar un poquito, y volver acá... avanzar un poquito y volver atrás.

Y ¿considera usted que la autonomía es importante en el proceso de enseñanza aprendizaje?

Si. Es un gran paso. Es una gran ayuda. Para el chiquillo y para nosotros. Pero hay niñitos que no tienen autonomía. Que no saben hacer nada. Y en ese caso, yo siempre soy catete, siempre. Porque es súper fácil decir no puedo, no sé. Pero lo encachado te digo yo, es intentarlo. Y lo otro es que cuesta lo mismo hacer las cosas mal, que hacerlas bien.

Entonces les doy dos alternativas, le digo, elegiste la mala, así que vas a tener que hacerlo de nuevo. A nadie le gusta repetir las cosas.

Y a usted ¿le interesa desarrollar el trabajo autónomo?

Si.

Y de ¿qué manera lo hace?

A ver, eh... ¿de qué manera lo hago? Entrego las bases, por ejemplo en mi curso tenemos un reglamento. Que no lo hice yo, lo hicieron ellos. Han aprendido a respetar ese reglamento. Dentro de lo que se puede. Ya. Y más que nada dándoles seguridad a los chiquillos.

Otra vez se me olvidó la pregunta.

De si usted ¿considera importante la autonomía y de qué manera lo desarrolla?

Dando pequeñas responsabilidades. O sea ni siquiera dándolas, sino que ellos asuman responsabilidades. Y sabes que se nota mucho. Porque... En los cursos donde yo trabajo, ellos saben, les explico que yo no los cambio de puesto para que sean unas momias, para que no conversen, para que no hagan esto o no hagan esto otro.

Los cambio porque no es bueno estar con el amigo al lado. Que con el amigo nos vamos a acordar de lo que hicimos ayer, nos vamos a contar la copucha, y nos vamos a distraer. ¿Ya? Y sabes que yo entro a la sala. Miro. Y por ejemplo, en el curso de al lado en el sexto, empiezan los cambios, solitos a saben que se tienen que cambiar y no se hacen problemas.

En este curso, les gusta trabajar más solos, como tienen más espacio, trabajan más solos. Pero los chiquillos que llegaron del año pasado. No, no, fijate que no he podido enrielarlos, ha costado mucho, además que faltan hartos y vienen con una base pésima, entonces, ellos me están... como te dijera yo... me están... ay, ¿cómo te lo explico?

Como que están en rebeldía. ¿Te das cuenta? Entonces, que pasa, que en esa rebeldía, están llevando a otro, pero no a que sean rebeldes, sino que al hecho de que... ya... si la profe nos tiene ahí, es porque esa es la ubicación. Entonces, que pasa, entro a la sala. Y ahí empieza todo lo que hace el curso de al lado, ¿Te das cuenta? Empiezan a acomodarse como yo los dejé. Con una fea actitud, que me carga esa actitud.

Cuando no estoy se me desparraman. Se están desparramando todos. Entonces se les está olvidando la parte que... el punto de sentarlos ¿no cierto? De una cierta forma, para que estén concentrados en lo que tienen que hacer. Es porque ellos saben al igual que yo, que no van a llegar a tomar un cuaderno. No van a llegar a estudiar. Entonces, ¿qué pasa? Tienen que aprovechar lo que se ve acá en clases. Y lo tienen bastante... como te dije el curso de al lado, lo tiene bastante asumido. Están súper comprometidos con esto de que viene el SIMCE. Está asumido.

Pero aquí, yo me imagino que por la edad, y por los cambios de los procesos naturales, están... inversos.

Están...

Y eso ¿vendría siendo como una rutina que usted les genera?

Si. De rutinas. Si.

Y ¿con las modalidades de trabajo? Como esa es una modalidad de convivencia, pero y de trabajo usted... ¿considera usted, crear rutinas?

Si.

De ¿qué manera lo hace?

Eh... los equipos de trabajo. Ya. Trato de que sean siempre los mismos. Para que se acostumbren a trabajar. Se acostumbren a tener roles dentro del grupo.

Bueno, los equipos de trabajo, los... los... los equipos de apoyo. Pues, tú sabes que hay chiquillos con serias dificultades, y eso lo trato de llevar a todas las personas que están ahí.

Y que tipos de actividades prefiere al momento de planificar una clase,

A ver... la idea es siempre trabajar con algo más concreto. Los medios, no dan. Pero se hace lo que se puede.

Me gusta trabajar con guías. En donde los obligo a registrar el cuaderno a registrar en el libro, no a buscar información pero si... en lo posible si... nos vamos a la biblioteca,

a computación no. Porque encuentro que es una pérdida de tiempo. Puro que preguntan si pueden jugar. Todos los cursos que he llevado a la biblioteca. Pero ¿después podemos jugar?... y se lo pasan jugando... pero como te contaba, yo uso mucha guía, eso ya les llama más la atención que trabajar en el cuaderno. Mucho más que una clase expositiva que no resulta para nada. Y es lo que dan los medios.

Y usted se considera un modelo favorable para los alumnos.

Trato. Trato...

En ¿qué ámbito?

A ver... por ejemplo... en el ámbito... a ver...

¡Uy! Que difícil esa pregunta.

Pero trato de hacer las cosas bien. O sea todo en su justa medida. Ser mañosa en su justa medida, si tenemos que reír... nos reímos todos. Si tenemos que... Igual... no se pues...

Jamás partir de mi ejemplo... yo hago esto, yo hago esto otro... lo típico que hacen los profes. Que hablan de sus hijos. Van a ser autorreferentes.

Lo que a mí me gusta es ser cariñosa con los cabros. Eso me gusta. Que ellos aprendan a expresar ese cariño. Porque al menos en este colegio se da hartito. En este colegio los niños son cariñosos. Yo he estado en otros colegios donde con los niños no hay un acercamiento. Y tú consigues mucho más cosas llegando con afecto. Que el abrazo... que el saludarse de beso. El despedirse. Consigues mucho con ellos llegando con cariño. Estar siempre atento a lo que están contando.

Y usted ¿cree que sus clases tienen un impacto en sus estudiantes?

Trato. Trato... de que sean algo entretenidas, porque es que cuesta, yo encuentro que cuesta tanto a lo que me costaba hacer hace cinco o diez años. Todo llamaba la atención y hoy día o ya nada que les llame la atención.

Pero ¿cree que lo logra? ¿De qué manera se da cuenta? ¿Cómo eso se manifiesta?

Mira tengo al lado un chico que me dice, buena tía estuvo buena la clase. Y cuando no me dice nada... Esta complicada la cosa.

Esta complicadísimo...

¿Cada año se ha puesto más difícil?

Sin contar con el factor apoderado.

Entrevista P.G.C.

¿Dentro de cuál enfoque clasificaría su estilo de enseñanza?

Mmm depende del curso, porque por ejemplo con algunos cursos y sobre todo que yo estoy trabajando con, es que este es un colegio que aunque los niños sean eeh, vayan avanzando, en curso siguen siendo como súper niños, súper infantiles entonces a ellos hay que siempre tratar de dirigirlos como con el enfoque más conductual, siempre con ese método aunque también hay que dejarle su espacio cierto? para que se expresen y traten de buscar ellos sus estrategias para resolver ciertos problemas porque como yo soy profesora de matemática, pero casi siempre hay que tratarlos más conductual.

Y ¿qué rol considera que tiene usted en el proceso de enseñanza aprendizaje?

Eeh, guía ese es más mi, ese es mi rol, ser guía eeh, también sirvo como entre comillas como un anclaje, como una base para que los niños puedan eeh, adquirir los conocimientos, pero en sí, no, trato de que no ser, no ser limitante para que ellos sigan descubriendo.

Y ¿qué hace usted para verificar el aprendizaje de los niños?

A ver eem, aparte de las típicas evaluaciones que nos dan, que por obligación hay que hacerla, eeh siempre, ellos, yo les hago una retroalimentación al principio de la clase, al principio de la clase para recordar los contenidos de las clases anteriores y también las clases, antes de cada prueba también hago una retroalimentación de todos los contenidos ya pasados. **¿Y esa retroalimentación usted la hace como al comienzo de la clase para recordar la anterior, la anterior y antes de una prueba antes de una prueba y eso es de formar oral, forma oral y grupal? y grupal sí.**

Y ¿qué importancia tiene el diálogo para usted dentro de la sala de clases?

para mí es muy importante porque es de la única forma que yo me pueda dar cuenta si los niños están aprendiendo o no, de la única forma porque por ejemplo, si yo tengo un curso que está todo el rato en silencio y que yo esté hablando hablando hablando como loro repitiendo, yo nunca me voy a dar cuenta si ellos están realmente aprendiendo, yo siempre les digo cuando en el momento que ellos puedan explicar algo es porque ya lo saben, si no lo pueden explicar es porque todavía no lo manejan. **¿Y el diálogo entre ellos mismos?** Es muy importante porque por ejemplo la mayoría eeh en los cursos que yo trabajo hay alumnos que o por obvias razones sobresalen y es importante que también ellos eh y con sus palabritas que son menos técnicas que

las de uno le puedan eh enseñar a sus compañeros porque al final es como idioma de niños y ellos se pueden entender más.

Y ¿usted genera alguna estrategia como de lo mismo así como de resolución de dudas entre ellos mismos? o sea de manera colectiva pero una estrategia que usted haya implementado.

Eh sí, porque por ejemplo en matemática se utiliza mucho el cuento de que eh ya ellos puedan resolver individualmente un problema, pero eh pueden pasar o en grupo y pueden dar eh su determinada estrategia para poder resolver ese problema y quizás el grupo A con el grupo B tienen estrategias distintas, por lo tanto se tiene que generar un diálogo para encontrar cual es la correcta, porque puede haber muchos caminos para llegar a una respuesta, pero cuál es la correcta para llegar a la respuesta. **O sea ¿usted utiliza generalmente la resolución de dudas de manera colectiva cuando trabajan en grupo?**, sí en grupo. **¿Y cuando trabajan de manera individual?** cuando trabajan de manera individual ya, se supone que está el ejercicio en la pizarra y se resuelve y es típico que un niño levanta la mano y es que él quiere responder, entonces ahí eh responde pero también necesito que le explique cómo, porque por ejemplo si se pasa a responder y a resolver un ejercicio, los demás, el que quedó como más atrasadito aunque mire, para él es como ver en chino, entonces yo necesito que sí, que conversen, que debatan, que expliquen.

¿Qué criterios ocupa usted para corregir a un estudiante?

Eh hay varios criterios, a ver por ejemplo yo siempre considero, eh siempre en todos los cursos hay niños que tienen NEE eh nosotros nos coordinamos con la profesora PIE y ahí de repente conversamos cuales son las adaptaciones curriculares que hay que hacerle a cada niño, por lo tanto ellos necesitan, ese es un grupo que necesita que sí sean adaptados cierto tipo de evaluación, pero también hay otro grupo que queda como excedente, porque nosotros sabemos que son 7 no más que son atendidos en PIE, pero queda otro grupo que son excedente entonces también a ellos, uno como profesora se da cuenta quienes son los que necesitan ayuda y los que no necesitan ayuda de cierta forma, por lo tanto uno se tiene que fijar mucho en cómo es su comportamiento en cómo es su forma de expresarse eh, en cuáles son las ayudas que realmente tienen en su hogar, cuales son las necesidades que él tiene porque por

ejemplo en una disertación yo no voy a poder evaluar de igual forma a un niño que se nota que tiene personalidad que saca la voz y todo y que su diario vivir es así a un niño que es sumiso, que es introvertido y que siempre se expresa de la misma forma, entonces hay que tener mucho ojo en eso **¿como las diferencias de cada uno?** las diferencias de cada uno sí.

Y ¿cuándo es necesario para usted corregir a un estudiante?

corregir a un estudiante, por ejemplo lo que yo decía cuando realmente se nota de que eeh, cuando el niño no puede explicar su conocimiento, lo que él está aprendiendo ahí hay que corregirlo, pero eso en cuanto a su conocimiento, yo no puedo meterme más allá de que si el niño, como yo te decía antes de si el niño es sumiso y siempre ha sido así, su carácter es así pero el aun así responde yo no puedo como exigirle y presionarle o y decirle "uuy saca la voz, es que mira a tus compañeros" es que no puedo exigirle esas cosas, entonces siempre hay que tener un límite.

Y ¿dentro de sus clases considera la retroalimentación?

Sí **¿de qué manera, cuándo?** Ya, la retroalimentación es para consensuar los conocimientos ya? para saber si los niños están realmente aprendiendo, **¿en qué momento?** como te lo contaba al inicio de cada clase necesito hacer una retroalimentación y siempre en la clase anterior a la prueba hago la retroalimentación

Y ¿cree que es importante incorporar la retroalimentación en la planificación?

Sii, **usted lo hace?** si es muy importante.

Y al momento de planificar ¿considera las particularidades?

y sí, por la rapidez por ejemplo como decía algunos son más rápidos que otros, por lo tanto siempre hay que tener lo espacios, no hay que limitar tampoco al niño que avanza más rápido, pero tampoco hay que presionar al niño que va un poquito más lento entonces siempre hay que tener su actividad extra, entonces si el niño terminó antes y tiene todo bien, una, puede ayudar a su compañero que va un poquito más atrás o simplemente se le entrega otra actividad para que siga avanzando.

Y ¿qué instancias educativas considera para la retroalimentación? con eso me refiero como de todo el quehacer docente: planificación, actividades, evaluación... ¿cuáles?

En la planificación, en la evaluación ya? en la planificación eh dependiendo del tiempo cierto? inicio desarrollo y cierre y en la evaluación porque también por ejemplo yo eeh

en las pruebas por ejemplo si es una prueba de multiplicación y división, ese es el contenido que se va a evaluar yo al termino de cada prueba siempre le estoy colocando un ejercicio que tiene nada que ver con multiplicación y división, por ejemplo que tenga que ver con suma y resta para que ellos sigan, por ejemplo no tengan ese típico eh dicho que dice materia pasada olvidada, no, para que ellos sigan trabajando y sigan recordando la materia que ya se paso.

¿recuerda la última vez que retroalimentó a...?

Estábamos en clase recién **y como fue? qué sucedió?** a ver por ejemplo, ahora estaba en matemática con mi curso, con el sexto eeh estábamos eeh reforzando o retroalimentando los contenidos que ya se habían comenzado a pasar, entonces eh nosotros siempre lo hacemos así yo le planteo el ejercicio en la pizarra entonces le pregunto a cada uno por ejemplo a los que van más lentito que yo se que puede que se le haya olvidado algo, le digo por ejemplo “Juanito, ¿qué tengo que hacer yo ahora? ¿qué tengo que preguntarme? eh ¿cual es el paso a seguir?” entonces ya Juanito me responde “ya tía tiene que hacer esto, esto otro” entonces yo lo voy escribiendo en la pizarra y de repente digo “Maria que tengo que seguir ahora, ¿qué pasa? ¿qué pasa con este número? ¿qué hago con él?” entonces como de esta forma y le voy preguntando individualmente, de a uno y yo se que como te dije le pregunto a los que se que les va a costar un poquito más adquirir el conocimiento, mantenerlo.

¿si un estudiante hace mal una tarea que significa para usted?

eeh a ver para mí no es un error, es una instancia para que el niño pueda aprender correctamente porque al final uno de los errores aprende **yaa y ¿qué es lo que hace en esos casos usted?** yo por ejemplo yo le reviso la tarea y le explico le voy corrigiendo y le voy preguntando pero que hicimos en la clase que había que hacer aquí? sumar, restar? entonces ahí de esa forma se van dando cuenta de los errores porque si yo el digo de inmediato no es que eso esta malo es que te equivocaste en esto y en esto otro el niño al final no va a aprender porque él se tiene que dar cuenta en que se equivoco es la única forma que el aprende. **¿y si hace bien una tarea...?** aah es satisfacción, como trabajo cumplido, eso y que es lo que hace yo generalmente los felicito por ejemplo yo soy de las que constantemente ay ya el que realiza la tarea tiene dos puntitos si esta buena el que la realiza pero esta como ahí no mas ya un puntito igual los voy premiando porque igual el esfuerzo vale.

¿Cómo lo hace para mejorar el aprendizaje...?

Con paciencia, hay que reforzar mucho mucho mucho, por ejemplo yo me he topado con un curso este año que en matemática le cuesta demasiado, demasiado y tuve que pedir autorización de, en vez de hacer las pruebas por unidad completa al término de cada mes eh ir haciéndola quincenal, tengo que ir parcializando bien los contenidos, no puedo mezclar mucho los contenidos porque si es mucha materia los niños no van a responder **¿y por qué cree que pasa eso?** eeh no se si es por la base, si no que también puede ser porque los niños eh están siendo muy irresponsable podría ser, porque a veces tampoco tienen mucho apoyo, y otro factor puede ser que aunque lleven la materia a la casa los papás, una a lo mejor no los van a tomar en cuenta y dos intentan, pero ya el nivel de estudio que hay aquí de los papás no alcanza para ellos no le pueden explicar **¿y eso en que curso sucede?** en el quinto.

Y ¿dentro de las actividades considera la retroalimentación? porque me decía al comienzo de la clase...

Sí cada vez que se termina una actividad se tiene que retroalimentar **¿y eso usted lo hace como planeado o es algo que pasa?** eh lo que pasa es que eh aunque uno no lo escriba textualmente en una planificación uno ya es como su métodos de trabajo, cuando uno ya instaura su método de trabajo y conoce bien a los chiquillos con los que va a trabajar uno ya sabe cuáles son los pasos más o menos que siguen.

Y en el caso de que un niño no quiera participar en una actividad en la pizarra ¿Cuál sería la mejor manera de abordarlo?

es que eso a algunos les da mucha vergüenza pasar a la pizarra por eso es mejor preguntarle, que no se pare, si no que tan solo el preguntarle que podría yo hacer aquí? y que te diga por ejemplo "sumar tía" ya es un paso dado porque hay algunos que pasan a la pizarra o me miran y me dicen " no puedo" o "no sé" y les tiritita la mano y todo el cuento **¿y qué es lo que hace ahí?** ahí yo me paro, los apoyo, me voy al lado de ellos, les voy explicando a cada uno, uno por uno, personalmente, tampoco ni siquiera les grit, hablo así como a todos, si no que le voy explicando a la persona ahí delante, el resto esperará, pero hay que hacerlo así porque o si no ellos nunca van a poder avanzar solito.

Y con su curso ¿ha establecido estrategias de resolución de dudas de manera colectiva?

Sí, es que mi curso por ejemplo, con mi curso que es el sexto, como lo tengo de primero ya estamos como afianzados, ya nos conocemos bien cómo podemos avanzar, en que nos tenemos que detener, por qué nos tenemos que detener en ciertas partes. **¿Y cuál es esa estrategia que usted utiliza con ellos?** Es como la misma que estoy tratando de instaurar en el resto, para tratar de que eh, todos participen y sobre todo recalcar el respeto, que si yo por ejemplo le pregunto a Juanito Pérez, Juanito Pérez debe responder, porque yo le explico a ellos que el que respondan por el compañero no les va a ayudar en nada porque al final el compañero no va a estar pensando, va a estar solo copiando y al momento de una evaluación el compañero de al lado no le va a estar ayudando. **Pero más allá de eso como de las actividades, si no que de resolución de dudas, por ejemplo que si alguien tiene una duda, que la puedan responder entre todos** si, si siempre se hace, **¿y eso es como una estrategia fija?** Sí, una estrategia fija, por ejemplo alguien me puede preguntar a mí y yo le digo ya, “María tiene esta duda, quién la puede ayudar?” entonces por ejemplo ya levanta la mano un compañero y él le intenta explicar, por ejemplo el otro día mismo estábamos trabajando con quinto y yo les preguntaba, por ejemplo a Pedrito y Pedrito no podía responderme entonces le decía “pregúntale a alguno de tus compañeros, quién te puede ayudar” entonces levanta la mano y yo le digo “pregúntale” y por ejemplo dile “ya Sebastián ¿qué puede hacer ahora?” Entonces ellos se tienen que acostumbrar a eso, a preguntarle y no tener vergüenza porque por sí hay compañeros que se les va a hacer más fácil algunos contenidos y lo bueno es que los chiquillos están dispuestos a ayudarse entre ellos.

Y ¿qué cree que pasa cuando usted da una retroalimentación? ¿Qué pensará? ¿qué sentirá el estudiante?

A veces por ejemplo yo he escuchado mucho “ooooh no me había quedado claro ayer, no lo había entendido pero hoy si lo entendí” “ooh y eso era lo que había que hacer?! Aaah que rabiaaaa!!” les da como rabia porque no se habían dado cuenta antes que era tan simple la cosa, porque cuando se pasa como un contenido nuevo los chiquillos lo que pasa es que como que se encierran mucho, tienen el cuento de que no voy a poder, que es muy difícil, que esto, que lo otro, aparte que siempre les estoy dando como un desafío, como siempre hacerle un ejercicio más complicado para que ellos empiecen a... y cuando se les va explicando cómo se desarrolla ” aaah pero si era

fácil” y empiezan, es típico de ellos. **Entonces ¿esas son como las cosas que generalmente le dicen?** Siii.

Y ¿usted genera instancia en el aula para estimular la reflexión?

Eeh sí, **¿de qué manera lo hace?** Eeh por ejemplo hoy día mismo planteé un problema que era súper sencillo, estábamos pasando triángulo entonces según la medida de sus ángulos interiores y exteriores y todo el cuento, entonces les puse como tres triángulos juntos y les di algunas medidas de ángulos interiores y las otras tenían que averiguarlas ellos, según todo lo que habíamos hablado ya antes y todo el cuento, entonces de esa forma yo necesito que ellos vayan, porque lo miraban y ya se estaban metiendo debajo de la mesa, se estaban dando por rendido, entonces lo primero que me dicen “no entiendo no entiendo no entiendo” y yo lo que les explico es que si ellos comienzan a decir “no entiendo” no van a entender, simplemente no van a entender, entonces tienen que tomarse sus minutos, pensar, reflexionar, analizar y recordar todo lo que ya habíamos hablado y de esa forma va a ser súper sencillo y cuando pasamos a revisar el ejercicio claro habían algunos que habían dicho que ya se habían rendido, pero habían otros que decían “tía me equivoqué en uno “ uno de 6 pa mi ya era... **harto** sii.

Y ¿por qué cree usted que hay estudiantes que necesitan apoyo siempre, como muy constantemente?

Eeh, por lo mismo, porque a veces los chiquillos no confían mucho en sus capacidades, algunos no confían para nada en lo que ellos pueden lograr, entonces eeh, necesitan como siempre ese empuje de estarles diciendo, “pucha chiquillo si tu podí, si tú podí, si tu podí hacerlo, si no es tan complicado” y al encerrarse en eso del “no puedo” se bloquean, entonces necesitan apoyo constante y hay otros que realmente es porque les cuesta, simplemente porque les cuesta.

Y ¿usted considera que la autonomía es importante?

Sí porque si uno por ejemplo les da un poquito de empuje, ya ellos ya después se van solitos, **¿y usted cree que desarrolla la autonomía?** Sí, en muchos se puede lograr, no en el 100% de los niños, pero en muchos si se puede lograr **¿Y de qué manera la estimula? La autonomía** Eh por ejemplo lo que te decía hace un rato, haciéndoles desafíos que son para ellos, que para ellos sí son desafíos, son ejercicios un poco más complicados, que ellos tengan que hacerlo solitos, para algunos si se puede lograr,

pero en otros no, en otros uno siempre tiene que estar ahí y...

Si los niños no fueran capaces de realizar una actividad libre sin estar constantemente preguntando lo que tienen que hacer, ¿cómo reaccionaría usted?

Una hay que hacerse un autoanálisis, porque a lo mejor uno, hice algo mal, a lo mejor planteo la situación con palabras que ellos ya no la iban a entender, o algo nos faltó repasar más, porque siempre cuando ellos no logran hacer algo es porque hay un contenido atrás que está como eh, más o menos como, interiorizado, entonces hay que reflexionar en eso, qué pasó atrás, que hubo atrás que los chiquillos no pudieron seguir avanzando. **pero como trabajo libre, eh me refiero así como plantear la meta y que ellos vean como tienen que llegar y que no sean capaces de lograr ese camino de llegar hacia la meta, ¿cómo reaccionaría usted? sin estar constantemente diciendo “que es lo que tengo que hacer”** Sería un desafío para mí, lo tomaría como un desafío para ver, no sé, es que siempre hay que plantearse qué se puede hacer para mejorar las cosas, no puedo quedarme así como que los chiquillos no pudieron, entonces siempre hay que pensar, qué puedo hacer para seguir adelante, para que lo puedan lograr, para que por ejemplo, ahora lo conversamos que, que pasó, pero el día de mañana se plantea de nuevo para que el día de mañana sí lo puedan hacer

Y ¿considera que establecer rutina en la modalidad de trabajo es necesario?

Eeh sí, con los chiquillos que tenemos nosotros, sí **¿Por qué?** Porque ellos la adoptan, ellos la interiorizan y por ejemplo son de los que eem, son como súper pollitos como lo podríamos decir así, los chiquillos todavía, no sé po, van a hacer algo y ellos son los que todavía van a mostrar el cuaderno para ver si lo están haciendo bien, ¿te fijas? Entonces hay que hacer una rutina porque o si no ellos se desorientan

Y ¿qué tipo de actividades son las que prefiere al momento de planificar una clase?

A mí me gusta mucho eem, las actividades grupales, pero que no sean grupos grandes, porque típico que si es un grupo de cuatro trabajan tres, pero actividades grupales me gustan mucho **¿Por qué?** Porque son de la única forma en que ellos puedan intercambiar sus ideas, conocimientos, sus pensamientos y que quede un trabajo más completo, porque al final es un conjunto de todo lo que piensa cada uno

¿Usted se considera como un modelo favorable para el estudiante?

Aah qué difícil, jajajaja, **pero en el ámbito que usted lo quiera tomar**, a ver, sí podría ser, **¿en qué aspecto se considera un modelo favorable?** En lo personal porque a ver eh yo soy muy mamá con mi curso, o sea, todos los días aconsejándolos, todos los días chiquillos esto, que su uniforme, que tienen que mantener limpio a parte que los ayudo, mis niños están en una etapa en que ya se están desarrollando entonces lo que no le explican en la casa se lo tengo que explicar yo y se lo explico tal cual como, pan pan vino vino, tal cual como debe ser, entonces nunca les estoy escondiendo las cosas, les explico las cosas como deben ser.

Y la última pregunta ¿cree que sus clases generan un impacto en sus estudiantes?

En algunos sí **y ¿de qué manera se le ha manifestado?** Cuando uno entra a la sala y no dicen ese “buuuh” es típico, depende el cómo te esperan po, como te reciben, como se despiden como “ya tía nos vemos mañana” “pucha tía no nos toca mañana con usted” así, en esa situación así uno se da cuenta de inmediato si son agradables o no son agradables.

Entrevista P.F.

¿Dentro de cual enfoque clasificaría su estilo de enseñanza?

Eh... a ver, yo diría que constructivista, eh... aunque hay momentos y momentos. Hay momentos en que la clase tiene ser un poco más tradicional, mezclado un poco más conductista, pero en la forma de presentar puede ser el contenido, pero siempre tratando de dar un aspecto constructivista donde con los chiquillos vamos eh... vamos construyendo su propio aprendizaje, siempre se da espacio a sus dudas, eh... ninguna pregunta es considerada, eh... inoportuna, eh... siempre se le trata de dar una mirada también positiva, haciéndole ver ellos siempre sus cualidades, sus aptitudes, a la hora de enfrentar un contenido, sobre todo en el área de religión que es valórico.

¿Y qué rol considera que tiene usted dentro del proceso de enseñanza/ aprendizaje?

Eh... un rol fundamental, porque... eh... nosotros somos guías del aprendizaje de los chiquillos, eh... y nosotros aunque muchas veces se diga que no es así, pero nosotros guiamos el aprendizaje de los chiquillos, nosotros somos capaces de direccionarlo hacia donde nosotros los queremos llevar también, por lo tanto, somos de suma influencia para ellos, y ellos también a nosotros nos ven como referentes, como modelo a seguir.

¿Y que hace usted para verificar el aprendizaje?

Siempre se está haciendo un constante reforzamiento en las mismas clases, bueno a partir de las observaciones igual, pero siempre es la misma, por ejemplo, eh...por ponerte un ejemplo, siempre en los cierres de la clase, se comenta el contenido visto, se preguntan las dudas y ahí tú te vas dando cuenta si en verdad se captó eh... la enseñanza de la clase, si el objetivo se logró, eh... y en caso de que hayan duda siempre se retroalimenta, eh... siempre se da el espacio para aclarar cualquier duda que hay en ellos.

Y el diálogo dentro de la sala de clases ¿qué importancia tiene para usted?

Mira como te dije anteriormente, en la asignatura de religión como es valórico, el dialogo es permanente, eh... y los chiquillos en general tienen hartas inquietudes, eh... y tratamos de relacionar la asignatura con temas contingentes y que también sean significativos para ellos, eh nose por darte un ejemplo, el bullying, que es una unidad que estamos viendo ahora en el séptimo y octavo. El trabajo del bullying, y mira esa

misma unidad quizás te confirma lo que te dije recién, con los chiquillos partimos viendo un reportaje, un reportaje del bullying, eh... fue un reportaje que salió hace un tiempo en el Mega, en el noticiero del Mega, y después del reportaje, bueno, se partió dando una breve introducción, aunque ellos saben ya manejan más menos lo que es el bullying, pero este reportaje daba temas reales, se enfocaban en tres chicos, en el testimonio de tres chicos, eh ... después del reportaje, ellos se formaron en grupos para hacer un árbol de la causalidad, el árbol de la causalidad es una estrategia que se usa para abordar diferentes temas, entonces el árbol... ellos lo pueden hacer en un papelógrafo, en una cartulina, en lo que ellos quieran. En el tronco del árbol va el problema, que en este caso es el bullying, en las raíces van las causas que llevan al bullying y en la copa del árbol van las consecuencias que provoca el bullying, y a través de eso ellos mismos fueron construyendo su aprendizaje y después lo expusieron, y ahí también después se aclararon dudas, eh... pero después que vimos el reportaje dos chicos del curso se acercaron llorando, porque a ellos le había llegado lo que habíamos visto y se sentían identificados, y a través, mira de algo tan sencillo como eso se pudo pesquisar dos situaciones que, que recién estaban partiendo en el curso, eh... se conversó con el profesor jefe, se conversó con los apoderados y afortunadamente se solucionaron porque los involucrados en este caso, los supuestos agresores no habían dimensionado lo que estaban haciendo y pidieron disculpas y hasta yo no he sabido que han habido más problemas, entonces el tema del diálogo permanente, saber lo que le está pasando a ellos, por lo menos en la asignatura de religión es fundamental, porque de ahí se parte todo.

¿Y el diálogo entre ellos?

También. Por ejemplo, yo te decía que siempre al final de la clase se hacen... se hace el cierre con preguntas, respuestas, alguna duda y siempre surgen dudas y siempre se da la instancia para que el compañero que quiera también pueda responder al compañero, por ejemplo tengo una duda sobre esto, eh... "¿alguien le quiere responder al compañero?" y son participativos los chicos, entonces ellos mismo se van aclarando dudas y ellos mismos se van complementando el aprendizaje, siempre obviamente con la guía del profesor.

¿Y qué criterio tiene usted para corregir a un estudiante?

Bueno el tema de religión tú sabes que es valórico, por lo tanto la evaluación es con

conceptos, la MB, la B, porque no se puede cuantificar, por ejemplo, tus valores o tu forma de pensar, eh... así que en ese sentido siempre la evaluación es cualitativa y los chicos lo saben también y así lo entienden, pero se lo toman bien, porque muchas veces tu podrías pensar que ellos están acostumbrados a trabajar en pos de la nota, típico que cuando hacen algunas actividades con notas preguntan, pero por lo menos acá se lo toman bien y trabajan desde la misma forma que si fuera una nota traducida en números, aunque ellos igual entienden que ese concepto igual tiene un valor en su... en sus notas en sus libretas en su libro.

Y la corrección a otro nivel no tan solo como evaluativa, como de notas

¿Notas en cuanto a número?

Claro no tan solo en ese aspecto, en otro ámbito, como nose, conducta...

Ah claro también...

De las respuestas de las actividades, en...

A ver ¿qué otra instancia de evaluación hay?

No, pero en esos otros momentos ¿cuál es el criterio de corrección que tiene usted?

Pautas de evaluación.

Ya

Pautas de evaluación, escalas de cotejo, eh... también constantemente se está revisando el cuaderno de los chicos y al final de semestre siempre se suma predicciones igual del cuaderno, porque también para constatar que el trabajo del semestre también fue productivo y que ellos cumplieron con el trabajo también siempre hay guías que estamos haciendo y ellos tienen que tener también su guía en el cuaderno, su materia al día.

Osea para usted la corrección siempre es en función de las pautas que hay...

Por supuesto, por supuesto.

¿Y cuándo es necesario corregir a un estudiante?

¿En qué sentido?

Corregir me refiero a todo lo que se pueda corregir, ¿en qué momento usted corregiría a un estudiante? En lo que usted se quiera referir...

Bueno referir al mismo tema de religión, eh...lo que, nos... a ver, por lo menos en mi caso permanentemente estoy tratando de... no diría de corregir pero si de ir

mejorando, eh... el tema por ejemplo de las mismas conductas de los chicos, por ejemplo, cuando ha habido situaciones de pelea, por darte un ejemplo, se conversa, se conversa porque los chicos se enteran de todo, entonces, eh... se conversa o por ejemplo del tema de producto de la irresponsabilidad o las anotaciones negativas o de la falta de respeto a los papás, entonces siempre se toma a partir de sus experiencias o de una conducta que es considerada quizás no la más adecuada para tratar de ir moldeándolo, de ir mejorando.

Y esa conversación que usted me dice ¿es personal o es en... grupal?

Depende...

¿O entre ellos?

Ha habido instancias que ha habido, por ejemplo, situaciones más delicadas y ahí se conversa obviamente personalmente con el alumno, pero otras que son más cotidianas como lo mismo que te comentaba recién, se conversa de forma grupal, porque la idea es que todos puedan participar del diálogo, de la especie de debate que se forma y que la enseñanza pueda ser para todos en ese sentido.

¿Y usted tiene como alguna estrategia con respecto a eso, a eso mismo, como solución de problemas, entre comillas?

Por ejemplo eh... si, si, de hecho en ocasiones lo he hecho de distintas formas, por ejemplo, cuando ha habido problemas entre dos alumnos, pero problemas que todo el curso sabe, por ejemplo, problemas si se están molestando, eh... hemos hecho mediaciones con el mismo apoyo de los compañeros, eh... ahora con el mismo, por ejemplo, el mismo tema del... de que se molestaba, a raíz de esto del bullying también, hay un método finlandés que hicieron aquí, que ha sido como súper exitoso en atacar el tema del bullying, que consiste en poner el foco no en el agresor ni en la víctima, sino en los testigos, que muchas veces son testigos silenciosos, entonces igual son en cierto sentido cómplices, entonces hacerle ver a ellos, en eso hemos estamos trabajando fuerte ahora, hacerle ver a ellos que no es normal, porque muchas veces lo ven como normal lo que está bien y no está bien, y tampoco es normal. Ahora ellos han podido ver por ejemplo las consecuencias que generan esto en las víctimas, muchas veces está el suicidio, es distinto a que lo sepan a que lo vean, porque en el reportaje también había una chica que se había suicidado, entonces eso a ellos les llegó y esto también genera las instancias para estar conversando sobre el tema, eh...

para que ellos reflexionen y tomen conciencia a nivel de curso y ese tipo de instancia se puede dar para conversarla con todo el curso.

Ese es el método Kiva

Si.

¿Cómo se escribe?

K-I-V-A, es relativamente nuevo, pero yo creo que ya luego acá se va a empezar a ser más popular, pero ha tenido súper buenos resultados.

Voy a investigarlo.

Si, mira de hecho tu poní y hay varias páginas que hablan sobre el método.

Profe y dentro usted de sus clases considera la retroalimentación?

Si, si lo que te comentaba recién, permanentemente al final de la clase, eh... te insisto po a ver, probablemente religión es visto como una asignatura, claro , como no es evaluada con una calificación en número, o como no es evaluada por el SIMCE claro muchas veces no se le da la misma importancia que matemática o lenguaje, pero yo la veo más importante que todas las otras asignaturas, porque a ser valórico lo que tú vas a aprender ahí van a ser enseñanza para la vida, eh... es importantísimo aprender ciencia, matemática, lenguaje, pero cuando tu estés en una situación X quizás no te va a servir saber una división, por ejemplo, pero si los valores que tú tienes, entonces por eso yo lo veo como trascendente más allá de cualquier otra asignatura y ese es el mensaje que le transmito a ellos también.

¿Y usted cree que es importante incorporar la retroalimentación en la planificación?

Si, de hecho en la planificación esta la instancia porque la planificación, bueno, ahora ya no se planifica clase a clase ni por momentos, pero si en las planificaciones tradicionalmente están las instancias de la clase en los tres momentos y en el cierre siempre se daba la instancia para retroalimentar por lo menos en la misma clase.

¿Por qué cree usted que el cierre es el mejor momento?

No sé si el mejor pero es la instancia que te permite ver si se lograron los objetivos, si los chicos captaron la idea, eh... que tal efectiva fue la enseñanza y el aprendizaje, eh... es importante.

¿Y lo hace usted de manera oral?

Si, generalmente de forma oral, por lo mismo, porque es valórico, entonces siempre a

través de la... siempre la conversación, qué te pareció, que crees tú, está bien, está mal, por qué...

Como que los lleva también a que ellos mismos...

Justamente, sí, siempre yendo más allá.

Y al momento de planificar, ¿usted considera las particularidades y las distintas capacidades de los estudiantes?

Si, aunque por lo menos en mi caso la planificación siempre es más general, y las particularidades tú las vas viendo en el camino siempre, porque van surgiendo.

¿Dentro de la misma clase se refiere usted?

SI, si siempre...

O a lo largo de...

En la clase, en la unidad en el año, eh... muchas veces los chicos son impredecibles, tu crees que la clase va a tomar cierto sentido, no te da cuenta y la clase va para otro lado, porque justamente eh... quizás estas mostrando un contenido y un alumno cuenta una experiencia y eso te cambia completamente el sentido de la clase de pronto y eso quizás da para que la clase tome un nuevo rumbo que va a ser también productivo quizás para hacer un paréntesis y después volver a retomar el rumbo que tu tenías planificados originalmente.

¿Y en qué instancias educativas considera para la retroalimentación? Instancias me refiero como el todo que hacer docente

¿En lo personal o con los alumnos?

Como en lo personal...

¿Me podrías repetir la pregunta?

¿Qué instancias educativas considera para la retroalimentación?

A ver... eh... en lo personal siempre hay instancias de retroalimentación en la medida que tú, por ejemplo, estas evaluando, porque tú mismo te vas... a mí me pasa que yo mismo me voy retroalimentando cuando me doy cuenta que, por ejemplo, eh... la unidad no logro el objetivo o si lo logro, eh... quizás para la próxima unidad lo podre hacer de esta otra forma, porque estos chicos son más de conversar, o estos chicos son más de comprender o más de que se le dé ejemplos, y ahí captan la idea o a lo mejor ellos aprenden mejor haciendo las cosas a que se las diga o se las den hecha, eh... eso en cuanto a la retroalimentación que uno siempre está haciendo revisándolas

prácticas pedagógicas y en cuanto a la retroalimentación de los chiquillos eh... de nuevo lo mismo, siempre la final de la clase y al final de la unidad y después de la... porque al final hago alguna evaluación, que puede ser una prueba puede ser un trabajo, eh... y siempre después de la evaluación se da la instancia de la clase siguiente evaluar lo que hicimos, eh... por ejemplo, fue una prueba evalúan la prueba, eh... reforzar aquello que si se consiguió y aclarar aquello que no fue, por ejemplo, aquellas preguntas que fueron más difíciles de contestar o que quizás no se entendieron.

¿Y recuerda la última vez que retroalimentó a un estudiante?

Siempre poh... siempre, a ver... ayer, ayer tuve clase en un curso X y hay, hay un, hay unos compañeros que constantemente se molestan, un chico y una chica, se están diciendo cosas ofensivas y lo ven como ellos se ríen lo ven como normal.

Entrevista P.M.

¿Dentro de cual enfoque clasificaría su estilo de enseñanza?

Uy... Es que tiene como diversos enfoques, va a depender de las actividades, eh pero generalmente con primero es más bien guiado el tipo de trabajo que se hace con ellos. Igual viene en las experiencias, que ellos participen y que ellos se equivoquen harto, ya, que vayan perdiendo como el miedo a equivocarse, pero generalmente primero básico es súper guiado, porque es todo nuevo para ellos.

¿Y qué rol considera que usted tiene dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje?

Eh... más bien guía y facilitador de herramienta.

¿Y de qué manera lo hace?

Eh... Bueno trabajamos eh... harto trabajo como te digo guiado. Se trabaja harto con eh... las pizarras, que ellos vayan siguiendo el aprendizaje, que sea un trabajo conjunto. También trabajamos harto, por ejemplo, clasificarlos en el estilo de aprendizaje que tiene cada uno de los chiquillos. Hay algunos que son más visuales, otros que son más de material concreto, hay otros que son más bien auditivos, que no necesitan tanto apoyo, y los vamos clasificando obviamente sin que ellos se den cuenta que están clasificados por estilo de aprendizaje.

¿Y qué importancia tiene el diálogo para usted dentro del aula?

Es importante porque a través del diálogo uno va viendo los aprendizajes previos que tienen los estudiantes, va viendo la...el contexto en el que ellos se desenvuelven, uno ve también, por ejemplo, las dificultades que van presentando los estudiantes. Si tú no conversas con ellos no tienes comunicación y así mismo no tienes confianza. La idea es que ellos te vean no... no tan lejano, sino que tengan la capacidad de confiar en ti, de preguntarte las cosas, como te digo, de que pierdan el temor a equivocarse.

¿Y el dialogo entre ellos mismos?

Eh también, por ejemplo...

¿Lo fomenta?

Sí. Mira, nosotros en este momento estamos sentados en fila, pero generalmente hemos pasado por diversos eh... estructuras dentro de la sala. Nos hemos sentado en *u*, se sientan en grupo, va a depender del trabajo que nosotros queramos realizar, va a depender también como la sala se estructura.

¿Y qué hace usted para verificar el aprendizaje?

Que hacemos para verificar, bueno... ellos aparte de las evaluaciones comunes que nosotros tenemos, ellos igual realizan pequeñas autoevaluaciones a través de semáforos donde van viendo cuanto han aprendido, eh... también ellos, por ejemplo, cuando trabajamos dictados, ellos se corrigen entre ellos, y así uno va viendo también que cuánto ellos van aprendiendo, si tienen la capacidad de corregir al otro, por ejemplo, también cuando hacen ejercicios en pizarra, se les pregunta a ellos si lo...si está bien, si está mal, también uno cuando revisa las pruebas y tú ves que de repente sabes que un niño se equivocó, no sé, porque alomejor tuvo un problema, porque ha faltado, uno igual va conversando con ellos de repente y les pregunta, y ahí van asimismo contestando.

Y eso que usted dijo del semáforo ¿es todas las clases?

No.

¿O en algún momento?

No, en algunos momentos de las clases, no en todas las clases. Pero por ejemplo si se conversa, ahí volvemos al tema del diálogo, se les pregunta harto que han aprendido ellos, que van aprendiendo, se está constantemente retroalimentando lo que ya se vio para que no vayan olvidando.

¿Y usted que criterios ocupa para corregir a un estudiante?

Para corregir... bueno va a depender como te digo de varias cosas, o sea, nosotros igual eh... cuando yo quiero evaluar un contenido, obviamente eh... las actividades o las preguntas que aparecen dentro de la evaluación generalmente son las mismas que yo he utilizado durante las clases, van cambiando, por ejemplo, palabra, pero la estructura trato de que sea la misma de la evaluación a la estructura que yo voy utilizando en la clase. También como te digo, si uno ve que un alumno tiene un problema, por lo menos con los primeros, tu pasas todo el día con ellos, los conoces mucha más que a los cursos que les haces clases esporádicamente, entonces uno ve cuando ya un niño ha tenido un problema, de repente de ánimo no llegan bien, de repente andan enfermo, entonces todas esas cosas son factores que influyen en una evaluación. También los chicos que están en el programa de integración, o sea nosotros tenemos eh... adecuaciones que se han hecho, ya sea de... de estructura, por ejemplo, tengo un niño que es... tiene aspecto autista, entonces él puede trabajar

en diversas áreas de la sala, ya... hay veces que él trabaja en su puesto, hay veces que trabaja acá en las gomitas con una pizarra, va a depender del estado de ánimo también que presente el estudiante.

Y usted habla... ha hablado en varias ocasiones de nosotras o nosotros...

Si.

¿Usted trabaja con alguien?

Yo tengo una asistente de aula que me apoya, y tengo también a las profesionales del equipo multidisciplinario, o sea tenemos a la psicóloga, la educadora diferencial, la psicopedagoga, y todo esto es un trabajo conjunto, o sea nosotros tenemos reuniones semanal donde eh... decidimos como vamos a trabajar con los chicos, los que intervienen, por ejemplo, la psicopedagoga, la psicóloga, también ellas tiene un alineamiento para ver en qué estoy trabajado yo, cómo van a trabajar ellas, ellas igual me hacen sugerencias a mí de eh... como abordar con algunos estudiantes, y ahí nos vamos complementando.

Mmm... que interesante eso de trabajo en conjunto...

Sí.

Que rico

Ayuda hartito. Sí.

¿Y dentro de sus clases considera la retroalimentación?

Si, por ejemplo todas las clases comenzamos con retroalimentación. Uno les va preguntando lo que hemos visto, por ejemplo, nosotros hacemos pequeños desafíos y ahí ellos van retroalimentando todo lo que hemos visto, o sea no es como materia pasada... materia olvidada, siempre tratamos como de ir las enganchando, sobre todo lo que es lenguaje y matemática donde más se hace el enganche.

¿Y cree es importante incorporar la retroalimentación en la planificación?

Eh... si, es importante asignarle un tiempo a la retroalimentación porque en realidad si tu das una materia por vista y olvidada, es que la materia no se aprendió, entonces es importante ir viendo cuánto van recordando los chicos, porque al final sabemos que todo esto es progresivo, ya, es como el típico andamiaje que nos enseñan en la universidad, ¿cierto? O sea si no está bien la base, para arriba no va a funcionar, entonces si uno no hace una retroalimentación, es muy probable que a los chicos se les vaya olvidando, porque también en las casas las familias no siempre está el tiempo

para ir recordando las cosas, para darles el tiempo de estudio que necesitan, entonces todo eso es súper importante.

Y al momento de planificar ¿usted considera las particularidades y las distintas capacidades de los estudiantes?

Sí. Por eso como te digo nosotros trabajamos con el equipo multidisciplinario, yo particular eh... coordino mucho con la educadora diferencial, entonces vamos viendo eh... las características que presenta cada uno. Como te he mencionado también, yo los tengo separados por estilo de aprendizaje, entonces trato que las clases no sean parejas, que tengan actividades que involucren a los que son visuales, a lo que son auditivos, a los que, por ejemplo, aprenden más a través del juego, de la interacción, hay algunos que son mejores para escribir, entonces la idea es que eh... las clases sean variadas, sean varias actividades durante una clase.

¿Y qué instancias educativas considera para la retroalimentación? A eso me refiero como instancias, todo el qué hacer docente... evaluación, planificación, en la clase, etc.

Ya. Bueno, dentro obviamente de la planificación, dentro del análisis, del trabajo que se va haciendo, dentro de la evaluación igual de repente hay alguna pregunta que tiene que ver con el contenido que se va viendo, pero es como te digo, o sea siempre va algo mezclado con lo otro, y principalmente lo que es lenguaje y matemática van siempre de la mano.

Y durante la clase, en las actividades ¿también lo considera?

SI, en las actividades. Bueno como te decía, al inicio de la clase y en estos desafíos que vamos haciendo, que generalmente es como, o al principio o intermedio, para que también... ellos se cansan, entonces de repente hacemos como unas pausas activas donde, hacemos no sé, un desafío, donde hacemos una actividad que sea diferente y que incluya la retroalimentación.

¿Y recuerda la última vez que retroalimentó a un estudiante?

Si, hoy día.

¿Y cómo fue la experiencia?

Eh bien. Por ejemplo, estamos como te digo viendo las actividades de eh... en matemáticas, por ejemplo, estamos trabajando con comparar igualdades, y hace poco atrás estuvimos viendo todo lo que tiene que ver mayor o menor, entonces ahí van

haciendo la relación para ir comparando igualdades, para saber cuándo una balanza se inclina hacia un lado, es porque hay una mayor cantidad de peso y él tiene que ver con el concepto de mayor o de menor cantidad.

Pero... ¿cuál fue la situación? ¿Qué fue lo que paso?

A ver, es que por ejemplo se plantea una situación problemática que generalmente puede ser como un desafío, entonces ahí ellos mismos van sacando los conceptos que ya va... tienen de antes, se aclaran dudas, que, por ejemplo, no faltan el que queda con alguna duda por ahí enredado... (Interrupción)... no sé como más ser específica ahí.

Y si un estudiante hace mal una tarea ¿qué significa eso para usted?

Bueno, si un estudiante hace mal una tarea significa que no tiene claro los conceptos, o sea, significa que hay algo en la materia que no está claro, y bueno ahí uno hace un análisis general, o sea si tú ves que, no sé, en una tarea, hay diez estudiante de treinta que no lo han hecho bien, igual es un porcentaje considerable, por lo tanto, requiere que uno vuelva a retomar el tema. Generalmente, por ejemplo, con los chiquititos se da harto que nosotros las tareas las revisamos en la pizarra, entonces se aclaran dudas, a veces es porque son despistados “a si es que yo me acordaba pero no lo hice así”, o muchas veces también, y que es importante trabajar en las reuniones con los papás esto que... “no es que mi mamá dijo que yo tenía que hacerlo de esta manera” y ahí cuando no hay una buena comunicación con los papás se produce esto, nosotros igual, yo al menos trabajo harto con los papás el ir repasando los contenidos, porque hay varios papás que hace años que salieron del colegio y los contenidos han ido cambiando, entonces es bueno para ellos también porque a veces ellos mismo te dicen “yo no sé cómo enseñar” o “yo no sé cómo reforzar con ellos en la casa”, entonces por eso nosotros revisamos las tareas, si quedan dudas vamos aclarando, y la suerte por lo menos en primero, que tengo harto apoyo de la educadora diferencial y de la asistente de aula, entonces se le da más apoyo al grupo que va quedando más atrás, ¿ya?

¿Y si un estudiante hace bien una tarea?

También se les refuerza y se les felicita, o sea aquí hay alumnos que se destacan constantemente, unos los motiva a seguir haciendo bien sus cosas y se felicitan, y como te digo, por ejemplo, yo tengo también clasificados por los niveles de

aprendizajes que tienen, tengo alumnos que son más avanzados que otros, entonces hay momentos en los que terminan más rápido y tenemos actividades para el que va terminando antes ¿ya? que no queden estos tiempos muertos donde se aburren o se desmotiven ¿ya? Todo lo contrario, sino que continúen potenciándose.

Y ¿cómo lo hace para mejorar el aprendizaje de un estudiante? Bueno, ya me lo había explicado un poco ahí, con apoyo de todo.

Eh... se realiza hartoo apoyo con ellos y como te digo, está la ventaja de que ya hay algunos alumnos que ya tienen la capacidad de ir trabajando solos, entonces uno le dedica más tiempo al que va quedando más atrás, entonces una clase viene con varias actividades, a veces te sobran actividades y a veces, el ideal es que nunca te falten, pero hay veces que te sobran, porque hay contenidos que uno los tiene programado, no sé para una clase y hay veces que te alargas dos clases, porque si ves que ya a la mitad del curso le está costando, tienes que detenerte un poco más, pero si de repente te queda uno o dos, uno le da el apoyo en específico a eso y con el resto continua dándole más guías de trabajo para que el resto entienda. También aquí trabajamos hartoo el que ellos no tengan el miedo a preguntar, entonces, por ejemplo, si ellos algún... alguno que no entendió, en la explicación que se da en la pizarra o que se da en cualquier cosa, ellos levantan la mano, se acercan y tú les explica las veces que sean necesario para que lo entiendan.

¿Y dentro de las actividades considera la retroalimentación?

Eh... bueno te había dicho que sí, que generalmente uno va trabajando eso, y sobre todo en el equipo multidisciplinario, porque la educadora diferencial también tiene un grupo que ella va sacando, entonces ella va reforzando también así mismo lo que vemos, también va recordando contenidos anteriores, porque por lo menos el equipo diferencial los diagnósticos que ellos presentan, tenemos alumnos que son permanentes, ya, o que tienen algún déficit que les dificulta mucho más el aprendizaje, entonces, tengo un caso en particular que hay un chico que es de... que mantiene muy poco lo que ha aprendido, entonces si uno no está constantemente trabajando con él, es como que materia que no ha visto.

Entonces la retroalimentación dentro de las actividades es como un proceso que se hace conscientemente, como planeado un poco...

Claro

Algo que ya se sabe que va a venir.

Que se sabe que tiene que venir, ya sea, por los diversos niños que se me van quedando a veces atrás o porque también es importante para los contenidos que vienen.

Y en el caso de que un estudiante no quiera participar de una actividad en la pizarra ¿Cuál sería el procedimiento para abordarlo?

No... lo que te digo, trabajo individualizado con él, porque no todo... pero por lo menos en este curso se da que todos participan, no tengo casos de niños que le des vergüenza ¿ya? preguntan hartos, son súper activos y participativos, pero en caso de que alguno no quiera pasar, se trabaja directamente se estudiante.

Y particularmente con este curso ¿ha establecido estrategias de resolución de dudas de forma colectiva?

Si, por eso, yo voy haciendo, o la profesora diferencia igual, hacemos, por ejemplo, ya se explica cómo se vamos trabajar en la clase, ellos igual tienen todo delineado, nosotras le damos todo el paso que va a tener la clase, o sea a medida que vamos trabajando, vamos marcando, porque también tenemos un chico que es como bien estructurado, si lo desarmamos queda la escoba, y, entonces, como te iba diciendo...eh... Ay se me fue la idea... es como las dudas se van aclarando entre todos, se van preguntando “¿queda claro?”, ahí vamos disminuyendo, disminuyendo hasta que va quedando un pequeño porcentaje que a veces le cuesta un poquito más, y se van aclarando las dudas entre todos, a veces entre ellos mismos se hacen pregunta, por ejemplo, cuando tenemos disertaciones o alguno pasa a hacer un problema adelante en matemática o cualquier actividad, se les pregunta a ellos “¿está bien lo que hizo la compañera?” y algunos dicen “sí” y otros “no”, “ya, ¿por qué si o por qué no está bien lo que hizo?” y ahí ellos van explicando y también se van corrigiendo.

O sea esa sería como la estrategia que usted utiliza para resolver dudas de manera colectiva.

Sí, claro.

Y ¿qué cree que pasa con el estudiante cuando usted retroalimenta? ¿Qué es lo que pensará, sentirá?

Eh...yo creo que igual es como motivante para ellos porque donde ellos ya van teniendo el conocimiento y lo van activando, igual es... este curso es súper

participativo entonces, ya el hecho de pasar adelante, de levantar la mano, de tener la respuesta, es súper motivante para ellos, entonces el ir retroalimentando, una, les sirve porque, el resultado de las evaluaciones son buenos, no se les van olvidando las cosas, y como te digo participan hartito, entonces yo creo que es positivo para ellos.

¿Y alguna vez un estudiante le ha dicho cómo se siente o lo que piensa después de que usted le diga alguna retroalimentación?

No, en realidad nunca les he preguntado ni ellos me han dicho, y aparte como son chiquititos no son como consciente de que es un proceso de retroalimentación.

¿Y usted genera instancias en el aula para estimular la reflexión?

Eh...a ver... yo creo que sí, pero no así como tan estructurado, yo creo que mediante las mismas preguntas que uno les va haciendo a los estudiantes, mediante las conversaciones que uno tiene de repente con ellos, ya sea a través de si se han preparado para evaluaciones, si tienen... del por qué realizan una actividad o no la realizan, yo creo que ahí uno va activando un poquito la reflexión en ellos, pero todavía así como tan estructurado un proceso de reflexión, no.

¿Y porque cree que hay estudiantes que necesitan apoyo siempre?

Eh...por lo menos en el caso de mi curso yo creo que influye hartito lo que es la madurez, la estimulación que han recibido en la casa, o sea hay niños que tienen falta de estímulo y se refleja desde el lenguaje que tienen hasta la forma de expresión. Un niño que no es estimulado correctamente obviamente le va a costar un poco más porque todavía no tiene abierto como todos los sentidos.

Y si los niños no fueran capaces de realizar una actividad que es libre, sin estar constantemente preguntando qué es lo que deben hacer, ¿cómo reaccionaría?

Eh... hay que tratar de explicarles, hay que tratar de ponerse en el lugar de ellos, ver si no quedó claro una instrucción, a veces de repente uno es como... uno de repente no sé poh, ya uno no piensa como niño entonces a veces nuestras instrucciones pueden no ser tan claras, pero por lo menos en mi curso no tengo ese problema... entonces no...

¿Y considera usted que la autonomía es importante dentro del proceso de enseñanza/ aprendizaje?

Sí, es importante porque... o sea es la base para cuando sean más grande, o sea un estudiante que no es autónomo, que no tiene capacidad de realizar sus actividades por

sí mismo, difícilmente cuando sea un estudiante de, no se enseñanza media, va a tener la capacidad de estudiar por sí mismo, de prepararse por sí mismo, porque pese que no tenga una evaluación, de repente tú necesitas ir recordando tus cosas por ti mismo, tu materia, entonces un estudiante que no es autónomo, que no es capaz de guiarse por mismo...

¿Y usted desarrolla eso?

Si, aquí se desarrolla la autonomía, como te digo, tenemos eh... actividades para estos estudiantes que van un poco más rápido, en que ellos ya saben cómo tienen trabajar, por ejemplo, ellos saben que después de escribir ellos pueden dirigirse a buscar una actividad mientras esperan a los compañeros, también se les pregunta de qué manera quisiéramos trabajar, sobretodo la educadora diferencial que tiene un día a la semana que viene, ella les pregunta cómo quisieran trabajar, cuando trabajan en grupo sobretodo tienen harta autonomía, porque ahí son ellos quienes toman las decisiones, se les da una actividad y ellos ven cómo se van a organizar, como van a distribuir el trabajo, el tiempo para que les alcance, entonces ahí ellos tienen que ser autónomos para eso.

¿Y considera usted que es necesario establecer rutinas en la modalidad de trabajo?

Si, también es importante la rutina, porque eh... va a depender del estilo de aprendizaje que tienen tus estudiantes. En el caso mío, tengo estudiantes que son súper estructurados como te digo, y que si tú los sacas de la rutina es un quiebre terrible para ellos, entonces una rutina es buena porque asimismo los chicos se van acostumbrando a un sistema de trabajo, pero tampoco tan estricto, o sea tiene que ser igual un poco flexible, por eso tienen que tener un poco de independencia los chicos igual.

¿Y qué tipo de actividades son las que usted prefiere al momento de planificar una clase?

Eh... prefiero actividades donde ellos realicen por sí mismo, que tengan que, por ejemplo, aplicar lo que nosotros vayamos viendo, o sea nosotros tenemos... se hace una planificación como semanal con la educadora diferencial, donde nosotros vemos, ya, un día vamos a entregar el contenido, otro día ellos tienen que aplicar el contenido, otras veces donde se hacen trabajo en grupo y ellos, como te decía, son los que tienen

que ver cómo se van a organizar, como lo van a hacer, pasan, tienes que explicar, entonces igual es como de todo tipo, a ver , yo creo que tienen que ser actividades variadas, una, porque osino los chicos se aburren, y cuando tienen distintos estilos de aprendizajes, no puedes tener un solo estilo de actividad, si no son variadas, van a haber más de alguno que no va a ser interesante para él el tipo de actividad que tu estas planeando.

¿Y cree que sus clases generan algún tipo de impacto en sus estudiantes?

Creo que sí, porque osino estaríamos mal...

Pero y ¿de qué manera se demuestra eso?

El impacto se genera en la motivación que tú ves en los estudiantes, o sea si tus clases, por ejemplo, no son atractivas para ellos, obviamente va haber una desmotivación. También genera un impacto el ver, por ejemplo, en los avances que ellos van teniendo.

Pero así de manera visual, o que ellos le digan algo...

En que ellos digan algo... podría ser en la motivación, como te digo, o sea el ver que les gusta tener ciertas clases, porque igual hay una motivación detrás, y hay un impacto en ellos.

¿Y se considera usted un modelo favorable para los estudiantes?

Eh...oh que difícil ser autorreferente, pero creo que sí, porque de alguna manera uno es la persona que los está guiando y con el que pasan mayor parte del día, o sea los chicos están de las ocho y media de la mañana hasta las cuatro de la tarde contigo, entonces sino eres un modelo, es lo mismo, o sea, difícilmente tú vas a poder guiarlos.

¿Y de qué manera siente que es un modelo? ¿En que podrías modelarlos con tu presencia a ellos?

Bueno uno los modela desde el...

Como la interacción social, las relaciones, la responsabilidad...

Bueno en las relaciones, la responsabilidad, desde la higiene, a pesar de que es algo totalmente externo al colegio, uno igual tiene que preocuparse de cuidar la higiene de los niños, eh... cómo se relacionan con sus pares, cuidar, por ejemplo, en los casos de agresividad, ir regulando cuando ellos tienen problemas, que aprendan a mediar estos problemas, que aprendan a solucionar, uno les da hartas herramientas sociales a los chicos, o sea, desde cómo se expresan, cómo dan una respuesta, ya pasan de dar

respuesta de una palabra a darte respuestas completas, eh... desde la presencia, desde la postura, un montón de cosas son las que van influyendo en ellos.

Ya profe eso era todo.

6. Mapa conceptual

