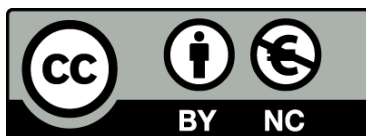




UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## El sentido reflexionado de la profesión docente, según sus agentes. Un estudio de casos en comunidades de la región del Bio Bio - Chile

Catherine Alarcón Vásquez



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

El sentido reflexionado de la profesión docente, según sus agentes. Un estudio de casos en comunas de la región del Bio Bio - Chile.

Catherine Alarcón Vásquez



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

El sentido reflexionado de la profesión docente, según sus  
agentes. Un estudio de casos en comunas de la región del Bio Bio  
- Chile.

Catherine Alarcón Vásquez

Directora y Tutora: Montserrat Payá Sánchez

Programa de Doctorado: Educación y Sociedad

2011 – 2017

Universidad de Barcelona



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Trabajo presentado en la  
Facultad de Pedagogía de la  
Universidad de Barcelona  
como requisito para la  
obtención del título de Doctor  
en Educación y Sociedad.

Por Catherine Alarcón Vásquez: \_\_\_\_\_



El hombre puede impedirse de escuchar  
Pero Dios, la Vida, la Naturaleza, el Sentido,  
No pueden impedirse de hablar.

**Christian Flèche.**

Al vivir más profundamente en el corazón,  
el espejo se pone más claro y más limpio.

**Rumi**

## **Agradecimientos.**

Quisiera presentar los agradecimientos a las personas e instituciones que han permitido enfrentar este reto. Quisiera mencionar en primer lugar a las personas que me acompañaron y animaron a enfrentarlo, porque además de ser un reto académico resultó ser espiritual. Mi compañero de vida Marco Flores-Bravo. Me siento afortunada de conectar con su sabiduría y bella alma para elevarme en cada paso. Agradezco a mi tutora de tesis Montserrat Payá, quien con su humanidad y cariño representó un maravilloso referente para construir mi trabajo. Agradezco a mi familia en Chile, especialmente a mis hermanas y a mi madre Juana Luz Vásquez, hija de tiempos terribles de cuya valentía obtuve los mejores valores y el empuje necesario para esta empresa. Agradezco a la familia que hice en Barcelona Araitz Mesanza, Veronica Rasso, Scarlett López y Sari Hernández quienes abrieron su hogar y su corazón cuando más lo necesité. A Melina Batlle, la maestra que creyó en mí para servir al arte, algo tan importante como el aire en mi vida.

También quiero expresar un especial agradecimiento al Doctor Abelardo Castro de la Universidad de Concepción, Chile y al Doctor Conrado Vilanou de la Universidad de Barcelona, quienes amablemente quisieron participar en esta investigación validando el sistema de categorías de análisis, algo fundamental en este trabajo. Agradezco al Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile por concederme la beca que posibilitó este estudio. También quiero expresar un enorme agradecimiento a Åsa Perez, gracias a quien tuve la experiencia como investigadora visitante en la Facultad de Ciencias Educativas Aplicadas de la Universidad de Umeå, Suecia. A su director Gunnar Schedin, a Lisbeth Lundhal, Nafsika Alexiadou y Karin Sporre, catedráticas del departamento que me acogieron cariñosamente. Por su puesto también agradezco al programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. A las personas dentro del departamento que facilitaron el uso de espacios y equipos para mi trabajo. Gracias a todos quienes me ayudaron en el pasado a alcanzar este objetivo. Gracias a Dios por atraer a mi vida a las personas y situaciones que favorecieron este proceso y hacerme crecer.



# Índice.

Agradecimientos .....	i
Índice .....	iii
Índice de tablas .....	viii
Índice de gráficos .....	ix
Introducción .....	1
Capítulo I Marco Teórico.....	6
1.1. La profesión docente.....	6
a) Concepto de profesión docente.....	6
a.1. Etimología del concepto de “profesión” .....	7
a.2. Enfoque sociológico del concepto de Profesión.....	7
b) La “profesionalidad” en la profesión docente.....	9
c) La ética profesional en la profesión docente.....	11
1.1.2. Anclajes epistemológicos de concepto de educación.....	13
a) El punto de vista para la Teoría de la educación.....	14
b) El hecho educativo, objeto de estudio de la Educación.....	15
c) La educación como actividad intencional.....	16
d) Aportaciones del paradigma sistémico cibernético y la teoría crítica al hecho educativo.....	17
d.1. El paradigma sistémico cibernético.....	18
d.2. La teoría crítica.....	21
e) Componentes básicos del hecho educativo.....	22
e.1. El educando y la educabilidad.....	22
e.2. El educador y el medio educativo.....	25
e.3. Relación entre educando y medio educativo.....	27
e.4. El Proceso y logro educativo.....	28
1.1.3. Aportaciones del paradigma sistémico cibernético y la teoría crítica al sentido reflexionado de la profesión docente.....	30
1.2. Sentido reflexionado de la profesión docente.....	31
1.2.1. La reflexión.....	32
a) La relación entre teoría y práctica en la Teoría de la educación.....	35
1.2.2. La docencia como profesión reflexiva.....	38
a) La práctica reflexiva.....	40
b) Profesores investigadores.....	41
c) Los profesores auto-observadores.....	42
d) Los profesores reflexivos.....	43
1.2.3. Los elementos subjetivos de la experiencia reflexiva del profesional docente. El origen de la reflexión.....	45
a) La experiencia.....	45
b) Creencias personales.....	47
c) Identidad personal y profesional.....	48
d) Autonomía y Agencia profesional.....	50
1.3. El sistema educacional y la profesión docente en Chile.....	52
1.3.1. Fundamentos del Sistema Educacional Chileno.....	53
a) Proceso político de Chile hasta la Constitución de 1980.....	53
b) La Constitución Política de la República de Chile de 1980.....	56

c) La descentralización y la subsidiariedad, principios políticos del Sistema Educacional Chileno.....	58
d) La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y el proceso de reformas hasta la promulgación de la nueva Ley General de Educación (LGE).....	60
d.1. El Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE) y Prueba de Selección universitaria (PSU) y sus consecuencias en las reformas del sistema educativo. ....	62
d.2. La Reforma educacional de 1996. ....	65
d.3. La Revolución estudiantil del 2006.....	66
d.4. Ley General de Educación LGE. ....	67
d.6. Sucesos en la política educativa en Chile desde el 2010.....	68
1.3.2. La profesión docente en Chile.....	71
a) Antecedentes históricos.....	71
b) La formación profesional docente en Chile.....	75
c) La práctica del profesional docente en Chile.....	77
d) El lugar social del profesional docente en Chile.....	80
1.3.3. La educación regular en Chile.....	81
a) Descripción general.....	81
b) Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO).....	82
c) Áreas de aprendizaje.....	83
1.3.4. Comunas de Hualpén, Talcahuano, Chiguayante y San Pedro de la Paz de los centros participantes.....	84
Octava región del Bio Bio.....	85
La ciudad de Concepción.....	87
La comuna de Hualpén.....	88
La comuna de Talcahuano.....	90
Comuna de Chiguayante.....	92
La comuna de San Pedro de la Paz. ....	94
Observaciones sobre las comunas de los centros participantes.....	96
 Capítulo II Diseño Metodológico.....	 97
2.1 Investigación cualitativa fundamentada en la metodología fenomenológica y estudios de casos.....	97
2.2. Ética de la Investigación.....	99
2.3. Instrumentos de recolección de información.....	100
2.3.1. Entrevistas en profundidad.....	100
a) La confección del guion de entrevista.....	101
b) Descripción general del guion de entrevista.....	101
c) Guion de entrevista en profundidad semi-estructurada.....	101
2.3.2. Grupos de discusión.....	102
a) Confección de la guía temática para los grupos de discusión.....	103
b) Descripción de la guía temática para los grupos de discusión.....	104
c) Guía temática para grupos de discusión.....	104
2.3. Población y Muestra: .....	107
a) Población.....	107
b) Muestra final.....	108
2.4. Descripción del proceso de recolección de información.....	110
a) Primera fase. Realización de entrevistas en profundidad.....	111
Aplicación del primer instrumento de recolección de información: Entrevista en profundidad.....	112
Realización de entrevistas de profesores municipales.....	113
Realización de entrevistas de profesores de centros subvencionados.....	114

Realización de entrevistas de profesores de centros particulares privados.....	115
b) Segunda fase. Realización de los grupos de discusión.....	117
Aplicación del segundo instrumento de recolección de información: Grupos de discusión.....	118
Realización del grupo de discusión de profesores de centros municipales.....	119
Realización del grupo de discusión de profesores del centro subvencionado.....	119
Realización del grupo de discusión de profesores del centro particular privado.....	120
Documento para ser comentado.....	121
Profesores participantes de los grupos de discusión.....	121
 Capítulo III. Procedimiento de análisis de la información.....	 122
 3.1. Técnica de análisis intensivo de contenido para las entrevistas en profundidad.....	 122
3.1.1. Primera etapa: Pre análisis.....	124
3.1.2. Segunda etapa. Utilización del Software N vivo™.....	130
a. Conformación del sistema de categorías de análisis.....	131
b. Sistema de categorías de análisis.....	132
c. Validación del sistema de categorías por parte de jueces expertos.....	136
3.1.3. Tercera etapa. Reglas de recuento y métodos de inferencia.....	136
Reglas de recuento.....	137
Métodos de inferencias.....	137
Presentación del sistema definitivo de categorías de análisis: categorías, subcategorías y valores	
Definición y ejemplos.....	138
3.2. Análisis descriptivo de los grupos de discusión.....	145
3.2.1. Primera etapa de análisis de grupos de discusión, la escucha de las grabaciones de audio.....	146
3.2.2. Segunda etapa de análisis de grupos de discusión. Lectura de notas de campo.....	146
3.2.3. Tercera etapa de análisis de grupos de discusión. Verificación y presentación de los resultados del análisis.....	147
a. Núcleos temáticos de los tres grupos de discusión.....	148
b. Núcleos temáticos según áreas de conocimiento.....	164
c. Núcleos temáticos generales.....	164
d. Núcleos temáticos generales de acuerdo a un análisis de contexto: grupos de discusión por tipo de centro educativo.....	168
 Capítulo IV. Análisis de la información.....	 169
 4. 1. Análisis del sistema de categorías.....	 169
Concepto-eje: “Sentido de ser profesor” .....	170
Categoría: “Misión de la profesión docente” .....	171
Análisis según Unidades de contexto. Categoría: “Misión de la profesión docente” .....	173
Tipos de centros educativos.....	173
Área científica – humanista de conocimiento.....	179
Categoría: “Propósito profesional” .....	179
Análisis según unidades de contexto. Categoría: “Propósito profesional” .....	182
Tipos de centros educativos.....	182
Área científica – humanista de conocimiento.....	188
Categoría: “Vocación personal” .....	189
Análisis según unidades de contexto. Categoría: “Vocación personal” .....	190
Tipos de Centros educativos.....	190
Área científica – humanista de conocimiento.....	194
Concepto-eje: “Proceso educativo” .....	196

Categoría: “Características del proceso educativo” .....	196
Análisis según unidades de contexto. Categoría: “Características del proceso educativo” .....	200
Tipos de Centros educativos.....	200
Área científica – humanista de conocimiento.....	206
Categoría: “Componentes del proceso educativo” .....	208
Subcategoría: “Métodos de enseñanza-aprendizaje” .....	208
Análisis según unidades de contexto. Subcategoría: “Métodos de enseñanza-aprendizaje” .....	210
Tipos de Centros educativos.....	211
Área científica – humanista de conocimiento.....	216
Subcategoría: “Planificación” .....	217
Análisis según unidades de contexto. Subcategoría: “Planificación” .....	220
Tipos de centros educativos.....	220
Área científica – humanista de conocimiento.....	224
Subcategoría: “Actividades pedagógicas” .....	225
Análisis según unidades de contexto. Subcategoría: “Actividades pedagógicas” .....	227
Tipos de centros educativos.....	227
Área científica – humanista de conocimiento.....	230
Subcategoría: “Evaluación” .....	231
Valor: “Características de la evaluación” .....	231
Análisis según unidades de contexto. Valor: “Características de la evaluación” .....	233
Tipos de centros educativos.....	233
Área científica – humanista de conocimiento.....	236
Valor: “Objetivos de la evaluación” .....	237
Análisis según unidades de contexto. Valor: “Objetivos de la evaluación” .....	241
Tipos de Centros educativos.....	241
Área científica – humanista de conocimiento.....	246
Concepto-eje: “Logro educativo” .....	248
Categoría: “Resultados educativos” .....	248
Análisis según unidades de contexto. Categoría “Resultados educativos” .....	251
Tipos de Centros educativos.....	251
Área científica – humanista de conocimiento.....	255
Categoría: “Resultados académicos” .....	257
Análisis según unidades de contexto. Categoría “Resultados académicos” .....	259
Tipos de centros educativos.....	259
Área científica – humanista de conocimiento.....	263
4.2. Resultados de análisis de grupos de discusión.....	265
4.2.1 Núcleos temáticos generales.....	265
La experiencia y “uno mismo” en el sentido de ser profesor.....	265
La formación educativa integral para los estudiantes; formación moral y académica.....	266
La concepción de la formación del estudiante desde el punto de vista del MINEDUC y desde el punto de vista del profesor.....	266
La formación educativa, conjunción de factores independientes y entre ellos el interés del profesor por el estudiante.....	267
El proceso educativo integrador del sentido de ser profesor y el concepto de logro educativo implicado .....	267
4.2.2. Núcleos temáticos y conceptos ejes.....	268
4.2.3. Por análisis de contexto.....	272
Capítulo V. Discusión de resultados.....	275

5.1. Entrevistas en profundidad y grupos de discusión.....	275
Sentido de ser profesor.....	275
Proceso educativo.....	276
Logro educativo.....	279
5.2. Los resultados de acuerdo al análisis de contextos: tipos de centros educativos.....	280
Sentido de ser profesor.....	281
Proceso educativo.....	284
Logro educativo .....	290
5.3. Los resultados de acuerdo al análisis de contexto: áreas de conocimiento.....	292
Sentido de ser profesor.....	292
Proceso educativo.....	293
Logro educativo.....	295
5.4. Límites de la investigación .....	295
 Capítulo VI. Conclusiones.....	 296
6.1. El sentido reflexionado de la profesión docente. ....	296
Los componentes del hecho educativo a la luz del compromiso del sentido reflexionado de la profesión docente.....	297
a) El educador y las tres perspectivas reflexivas de la profesión docente.....	297
La reflexión autónoma .....	297
La reflexividad crítica de la profesión docente.....	298
La reflexividad para el desarrollo profesional.....	299
b) El educando.....	300
c) El medio educativo.....	300
d) El logro educativo.....	301
6.2. Definición del sentido reflexionado de la profesión docente en el Sistema Educacional Chileno.....	302
6.3. Sugerencias.....	306
 Summary in English and Conclusions .....	 308
The reflected sense of the Teaching Profession, in accordance with its agents. A case study in communes of the Bio Bio region, Chile .....	308
Abstract .....	308
Key words .....	308
Introduction .....	308
The teaching profession .....	310
The reflected sense of the teaching profession .....	311
Chilean Educational System .....	312
Regular Education in Chile .....	313
Fundamental Aims (OF), Obligatory Minimal Contents (CMO) and Fundamental Transversal Objectives (OFT) .....	313
Learning areas .....	314
The Education Quality Measurement System (SIMCE) and the University Selection Test (PSU) and its consequences in the reforms of the education system.....	314
The teaching profession in Chile.....	315
Sampling.....	316
Hualpén, Chiguayante, Talcahuano, San Pedro: Communes of the VIII Bio Bio region.....	317
Research Methods.....	320



Analysis of the information .....	321
Results .....	324
Conclusions.....	326
The Reflected Sense of the teaching profession .....	326
The components of the educational fact in the light of the commitment of the reflected sense of the teaching profession.....	327
a) The educator and the three reflective perspectives of the teaching profession.....	327
Autonomous reflection .....	327
The critical reflexivity of the teaching profession .....	328
Reflexivity for professional development .....	329
b) The student .....	330
c) The educational environment .....	330
d) Educational achievement .....	330
Definition of Sense of the teaching profession in the Chilean Educational System.....	331
Limits of research.....	335
Suggestions.....	336
Referencias bibliográficas.....	338
Anexos .....	351
1. Carta de solicitud de participación.....	351
2. Carta solicitud de participación para grupos de discusión.....	351
3. Documento enviado a los jueces codificadores.....	352

Anexos en CD Rom: 1. Entrevistas en profundidad, 2. Informe de discusión de grupos, 3. Recuento de referencias de acuerdo al sistema de categorías de análisis, 4. Documento resumen para comentar.

## Índice de tablas

### Capítulo I. Marco teórico.

Tabla 1. Población de la región del Bio Bio. Sectores urbanos y rurales.....	86
Tabla 2. Cantidad de matrículas en el año 2012 en la comuna de Concepción según tipo de dependencia.....	88
Tabla 3. Cantidad de matrícula en el año 2012 en la comuna de Hualpén según tipo de dependencia....	90
Tabla 4. Cantidad de matrícula en el año 2012 en la comuna de Talcahuano según tipo de dependencia.....	91
Tabla 5. Cantidad de matrículas en el año 2012 en la comuna de Chiguayante según tipo de dependencia.....	93
Tabla 6. Cantidad de matrículas en el año 2012 en la comuna de San Pedro de la Paz según tipo de dependencia.....	95

### Capítulo II. Diseño metodológico

Tabla 1. Muestra inicial de profesores.....	108
Tabla 2. Muestra final de profesores, según comunas, tipos de centros y áreas de conocimiento.....	109
Tabla 3. Muestra final de profesores según grados de enseñanza.....	110
Tabla 4. Tabla de profesores participantes de centros municipales y sus áreas de conocimiento.....	113
Tabla 5. Tabla de profesores participantes de centros subvencionados y sus áreas de conocimiento....	115

Tabla 6. Tabla de profesores participantes de centros particulares privados y sus áreas de conocimiento.....	116
--	-----

Capítulo III. Procedimiento de análisis de la información.

Primer esquema de análisis .....	125
Segundo esquema de análisis: Índice de temas provisional .....	127
Tabla 1. Relación de núcleos temáticos entre los tres grupos de discusión.....	165
Tabla 2. Núcleos temáticos generales.....	166

## Índice de gráficos

Capítulo I. Marco teórico.

Gráfico 1. Matrículas en 2012 según dependencia.....	86
Gráfico 2. Matrículas por tipos de dependencia de la región en relación al país. ....	87
Gráfico 3. Porcentaje de matrículas en el 2012 según dependencia en la comuna de Concepción, región del Bio Bio y el país. ....	88
Gráfico 4. Matrículas por tipo de dependencia en la comuna de concepción en relación a la región....	88
Gráfico 5. Porcentaje de matrículas en el 2012 según dependencia en la comuna de Hualpén, en la región del Bio Bio y el país.....	90
Gráfico 6. Matrículas por dependencia en la comuna de Hualpén en relación a la región.....	90
Gráfico 7. Porcentaje en el 2012 de matrículas según dependencia en la comuna de Talcahuano, región del Bio Bio y el país.....	91
Gráfico 8. Matrículas por dependencia en la comuna de Talcahuano en relación a la región.....	92
Gráfico 9. Porcentaje en el 2012 de matrículas según dependencia en la comuna de Chiguayante, región del Bio Bio y el país.....	93
Gráfico 10. Matrículas por dependencia en la comuna de Chiguayante en relación a la región.....	94
Gráfico 11. Porcentaje en el 2012 de matrículas según dependencia en la comuna de San Pedro de la Paz, región del Bio Bio y el país.....	95
Gráfico 12. Matrículas por dependencia en la comuna de San Pedro de la Paz en relación a la región....	95

Capítulo IV. Análisis de la información.

Gráfico 1. Gráfico ilustrativo de referencias en las categorías del concepto-eje “Sentido de ser profesor” .....	170
Gráfico 2. Gráfico ilustrativo del porcentaje de referencias en los valores de la categoría “Misión de la profesión docente” .....	171
Gráfico 3. Gráfico ilustrativo de la frecuencia de referencias en las categorías “Misión de la profesión docente” según tipos de Centro educativos.....	173
Gráfico 4. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la categoría “Misión de la profesión docente” según área de conocimiento.....	179
Gráfico 5. Gráfico ilustrativo de referencias en la categoría “Propósito profesional” .....	180
Gráfico 6. Gráfico ilustrativo de referencias en la categoría “Propósito profesional” según tipos de centros educativos.....	183
Gráfico 7. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la categoría “Propósito profesional”, según área de conocimiento.....	188
Gráfico 8. Gráfico ilustrativo de referencias de la categoría “Vocación personal” .....	189

Gráfico 9. Gráfico ilustrativo cantidad de referencias en la categoría “Vocación personal”, según tipo de centros educativos.....	190
Gráfico 10. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la categoría “Vocación personal”, según área de conocimiento.....	194
Gráfico 11. Gráfico ilustrativo del porcentaje de referencias en los valores de la categoría “Características del proceso educativo”.....	196
Gráfico 12. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores en la categoría “Características del proceso educativo” según tipo de Centro educativo.....	200
Gráfico 13. Gráfico ilustrativo de las referencias en los valores en la categoría “Características del proceso educativo” según área de conocimiento.....	207
Gráfico 14. Gráfico ilustrativo de referencias de los valores de la subcategoría "Métodos de enseñanza - aprendizaje" .....	208
Gráfico 15. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la subcategoría “Métodos de enseñanza-aprendizaje” según tipo de Centros educativos.....	211
Gráfico 16. Gráfico ilustrativo del porcentaje en los valores de la subcategoría “Métodos de enseñanza-aprendizaje” según áreas de conocimiento.....	216
Gráfico 17. Gráfico ilustrativo del porcentaje de referencias de los valores de la subcategoría “Planificación” .....	218
Gráfico 18. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la subcategoría “Planificación” según tipo de Centros educativos.....	220
Gráfico 19. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la subcategoría “Planificación” según área de conocimiento.....	224
Gráfico 20. Gráfico ilustrativo de porcentaje de referencias en los valores de la subcategoría “Actividades pedagógicas” .....	226
Gráfico 21. Gráfico ilustrativo de la cantidad de referencias en los valores de la subcategoría “Actividades pedagógicas” según áreas de conocimiento.....	227
Gráfico 22. Gráfico ilustrativo de los valores de la subcategoría “Actividades pedagógicas” según área de conocimiento.....	230
Gráfico 23. Gráfico ilustrativo del porcentaje de referencias para los subvalores del valor “Características de la evaluación” .....	231
Gráfico 24. Gráfico ilustrativo de referencias en los subvalores del valor “Características de la evaluación” según tipo de Centros educativos.....	234
Gráfico 25. Gráfico ilustrativo de las referencias en los subvalores del valor “Características de la evaluación” según área de conocimiento.....	236
Gráfico 26. Gráfico ilustrativo del porcentaje de referencias en los subvalores del valor “Objetivos de la evaluación” .....	237
Gráfico 27. Gráfico ilustrativo de referencias en los subvalores del valor “Objetivos de la evaluación” según tipos de Centros educativos.....	241
Gráfico 28. Gráfico ilustrativo de las referencias en los valores de la subcategoría “Objetivos de la evaluación” según áreas de conocimiento.....	246
Gráfico 29. Gráfico ilustrativo de referencias en las categorías del concepto-eje “Logro educativo” .....	248
Gráfico 30. Gráfico ilustrativo de porcentajes de referencias en la categoría “Resultados educativos” .....	249
Gráfico 31. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la categoría “Resultados educativos”, según tipo de centro educativo.....	251
Gráfico 32. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la categoría “Resultados educativos”, según área de conocimiento.....	256
Gráfico 33. Gráfico ilustrativo de porcentajes de referencias en la categoría “Resultados académicos” .....	257

Gráfico 34. Gráfico ilustrativo de referencias en la categoría “Resultados académicos” según tipos de centros educativos.....	260
Gráfico 35. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la categoría “Resultados académicos” según área de conocimiento.....	264

## Introducción.

La cuestión sobre la profesión docente en Chile se encuentra en discusión y se enmarca en una problemática política. El pasado 2016 el gobierno ha aprobado la Ley nº 20.903 sobre la carrera docente, buscando “elevar la eficacia de sus docentes”. La ley establece un sistema de promoción y desarrollo profesional docente de las escuelas municipales que dependen del Estado. Esta ley busca regular desde un punto de vista jurídico la profesión, incluye medidas de certificación de quiénes pueden ejercer la profesión docente delimitando un sistema de ingreso a su ejercicio, fija las condiciones para ejercerla, regula las condiciones de contratación y define las remuneraciones, promociones, ascensos y la salida de ésta. También, bajo el supuesto de generar las condiciones para el desarrollo profesional, esta regulación contempla ciertas exigencias cuyo cumplimiento se mide en evaluaciones de desempeño, en función de lo que los profesores reciben incentivos económicos para apoyar la realización de su trabajo. La calificación de su desempeño, determina una clasificación en la que también interviene la evaluación del director de la escuela. Los docentes clasificados en las primeras dos categorías obtendrán una asignación económica por desempeño, mientras los clasificados en las dos últimas no obtendrán dicho reconocimiento y serán sometidos a un proceso de nivelación para superar sus falencias o de lo contrario puede ser desvinculados de la escuela. La asignación económica, sin embargo, está sujeta a la capacidad del presupuesto de las municipalidades, lo que significa que este bono por desempeño no está asegurado.

*"Artículo 11.- Los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas. Los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional. Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa. En el ejercicio de su autonomía, los establecimientos educacionales y en particular sus directores y equipos directivos, tendrán como una de sus labores prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes, asegurando a todos ellos una formación en servicio de calidad." (Ley 20.903)*

El problema es que los argumentos para justificar la ley sobre la carrera docente se centran en los sistemas de evaluación del desempeño, omitiendo la compleja cultura que construye la

profesionalidad docente, ignorando lo que un docente hace frente a nuevos desafíos del día a día y el mundo cambiante contemporáneo.

Esta ley y todo el proceso de reformas educacionales desde 1990 en Chile, denotan la lógica neoliberal que fundamenta el Sistema Educacional Chileno. El concepto de la profesión docente de acuerdo a los documentos de índole legal e investigaciones, sólo se define en su estatus y reconocimiento dentro del marco político. Las actividades que son propias del ejercicio de la profesión docente se definen según las universidades e institutos profesionales a cargo del conocimiento especializado, de la misma manera que ocurre con cualquier otra profesión. Además, estas entidades están a cargo de impartir una formación profesional certificada en conformidad a las disposiciones del gobierno. Lo que quiere decir que la profesión docente hoy en día se entiende en Chile de acuerdo a la lógica neoliberal que fundamenta el Sistema Educacional Chileno; el transcurrir competitivo de la actividad, una responsabilidad individual de quien ejerce la profesión en una institución que ofrece sus servicios educativos como bien de mercado, cuyo móvil debería ser el incentivo económico y la presión de un mecanismo regulador que no ha sido fruto de un consenso válido entre los agentes reales de la educación. No se considera la complejidad de esta profesión. Difícilmente podríamos decir que la oficialidad ofrece la realidad en la que la profesión docente se defina. Entonces, si el organismo social con mayor autoridad para legitimar el desarrollo de esta labor construye regulaciones que desvirtúan la actividad, ¿a qué espacios podríamos acudir para conocer la profesión docente en Chile en su complejidad?

El estado de la cuestión de la profesión docente en Chile hoy en día, nos motivó a buscar a través de esta investigación respuestas sobre lo que es la profesión docente, su sentido a través de la experiencia de serlo. Muchas investigaciones están motivadas por la definición de la profesión docente, en cuanto a la identidad profesional que considera las competencias y el conocimiento que pueda considerarse disciplinario de esta profesión (Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010; Ávalos & Sevilla, 2010; Covarrubias & Camarena, 2011; Díaz-Barriga & Inclán, 2001; Guerrero, 1992; Martín, 2004; Núñez, 2007; Tardif, 2004). Sin embargo creemos que es esencial, previamente a esto, comprender las aristas sociológicas, económicas y políticas que subyacen al concepto de profesión en general como fenómeno social. Desde un punto de vista sociológico, las profesiones son consideradas en cuanto al desempeño de una ocupación especializada que cubre las necesidades de un público (Spencer, 1914; Parsons, 1939), la particularidad de su campo de trabajo y del conocimiento científico para capacitarle a resolver los problemas que le atañen (Abott, 1988), desde el enfoque de la economía, en cuanto al cerrado carácter monopolístico del mercado de trabajo profesional (Cainers, 1887, pp.66-67; Friedman, 1962, pp.

137-160, citado en Freidson, 2001 pág. 29.) y desde el punto de vista político, como pequeños gremios auto gobernados y privados que gozan de cierto privilegio dentro de la sociedad (Gilb, 1966). Otros autores han puesto el énfasis en las relaciones de las profesiones con las élites políticas, económicas y de Estado, que han permitido su evolución como profesiones (Jonson, 1972, Larson, 1977). Si no analizamos lo que fundamenta la idea de profesionalidad, hablaríamos de una identidad profesional supeditada a las ideas culturales y políticas contingentes, restando espacio a la autonomía para determinar su propio campo de trabajo y el conocimiento científico producido por su propia experiencia (Dingwall, 2004), entre otras cosas que conforman la profesionalidad. Este problema se proyecta en los estudios sobre la identidad del profesional docente, aun cuando se sustenten en la percepción del sistema social de la profesión, es decir, cómo se valora socialmente su trabajo (Bellei & Valenzuela, 2008). Es en este enclave donde cabe situar el origen de esta tesis.

Considerando esta problemática, existe la posibilidad de obtener una definición de la profesión docente teniendo en cuenta que no se trata de un conocimiento genérico, sino más bien histórico, desde una perspectiva no ingenua, atendiendo a todo lo que afecta el modo en que los docentes se ven a sí mismos y cómo interpretan y ejecutan su trabajo docente. Enmarcado en una sociedad determinada a través del estudio de sus desarrollos en estos contextos, sus usos y consecuencias en una sociedad determinada, en un proceso de análisis fenomenológico de este campo interdependiente entre la práctica y la experiencia (Freidson, 2001). Es importante la definición de la profesión docente, de sus actividades en el fenómeno educativo y sus fines dentro de la sociedad, tanto para los programas de formación inicial de profesores en las universidades e institutos, como para el gremio de profesionales de la educación para que defienda ciertas garantías sociales, justas remuneraciones por su función, desarrolle progresivamente su profesión, reclame su autonomía para el ejercicio pleno y produzca su propio conocimiento válido. Por esta razón nos propusimos estudiar en profundidad cuál es el sentido de la profesión docente desde las propias experiencias de casos específicos de profesores de Chile.

La investigación que presentamos a continuación tiene como objetivo general:

*Conocer el sentido de la profesión docente a través del proceso reflexivo de sus agentes.*

En este caso, profesores que se desempeñan en escuelas municipales, subvencionadas y particular privadas desde 7º año de enseñanza básica hasta 4º año de enseñanza media<sup>1</sup> en la

---

<sup>1</sup> equivalente al periodo comprendido por la ESO hasta 2º ciclo de bachillerato o grado medio de formación profesional en España.

comunas de Hualpén, Chiguayante, Talcahuano y San Pedro de la Paz de la provincia de Concepción VIII Región del Bio Bio, Chile.

Este objetivo se centra en estudiar, desde la reflexión y la percepción de sí mismos de los profesionales docentes, la función, auténtica y última, de ser profesor en ese contexto geográfico y temporal.

Para poder desarrollar tal propósito, elaboramos los siguientes objetivos específicos a modo de guía:

*1. Profundizar en el sentido de la profesión docente que inspira a estos profesores, según el tipo de escuelas en que se desempeñan (municipales, subvencionadas, particulares privada) y también según sus áreas científicas o humanista de enseñanza.*

*2. Estudiar el sentido del ser profesor en relación con el proceso educativo y sus componentes, según el tipo de escuelas en que se desempeñan (municipales, subvencionadas, particulares privadas) y también según áreas científicas y humanista de enseñanza.*

*3. Analizar el sentido del ser profesor en relación al logro educativo, según el tipo de escuelas en que se desempeñan (municipales, subvencionadas, particulares privadas) y también según áreas científicas y humanista de enseñanza.*

Para ello utilizamos la metodología cualitativa de la investigación que nos orienta a comprender la realidad en tanto es experimentada por sus propios protagonistas (Taylor S.J. & Bogdan, R. 1987). Un enfoque como el fenomenológico es el que nos permite considerar la voz de estos protagonistas, poner entre paréntesis nuestros juicios y observar la realidad tal y como se manifiesta sin intervención de la mente que le está observando.

Este trabajo se conforma de seis capítulos. El primer capítulo trata del Marco teórico que expone tres apartados principales que componen el estado de la cuestión investigada. El primero de ellos se titula “La profesión docente”: desarrolla el concepto de profesión docente y los anclajes epistemológicos del fenómeno de la educación en que este profesional se desempeña. El segundo apartado de este capítulo se titula “El sentido reflexionado de la profesión docente”: expone los trabajos y autores más representativos sobre la reflexión en el profesorado. El tercer apartado se titula “El sistema educacional y la profesión docente en Chile”: presenta el contexto nacional de la profesión docente y sus problemáticas.

El segundo capítulo trata sobre el Diseño metodológico. Se justifica el paradigma de investigación y se presentan las características de la metodología cualitativa y el enfoque



fenomenológico utilizados, también la entrevista en profundidad y los grupos de discusión como instrumentos de recolección de información. Asimismo se profundiza en las características de los profesores que han constituido nuestra muestra.

El tercer capítulo se titula “Procedimientos de análisis de la información”. En él se describe detallada y cuidadosamente las etapas del proceso de análisis de la información, la utilización del Software Nvivo <sup>™</sup> 2014 de análisis del contenido cualitativo de las entrevistas en profundidad, la conformación del sistema de categorías de análisis resultante y el procedimiento de análisis de la información de los grupos de discusión, junto a la presentación de los núcleos temáticos de discusión resultantes.

El cuarto capítulo “Análisis de la información” expone el análisis en profundidad de los conceptos ejes y el sistema de categorías de análisis de las entrevistas en profundidad y los núcleos temáticos de los grupos de discusión.

Luego, en el quinto capítulo titulado “Discusión de resultados” se analiza y se ponen en relación los resultados del previamente mencionado análisis y el marco teórico.

El sexto y último capítulo ofrece las conclusiones de la investigación, sus principales limitaciones y algunas sugerencias a la luz de los resultados obtenidos que puedan contribuir a una comprensión de la profesión docente desde una perspectiva más auténtica y humana. Esto es implicando el compromiso con el desarrollo del otro en la comprensión del educando y del medio educativo, la reflexividad autónoma, sobre valores y ética personal para tomar distinto curso de acción acorde a las necesidades de desarrollo personal de los estudiantes. Asimismo respecto a la profesión docente más allá de la definición institucionalizada de la función docente dentro de la sociedad y la agencia dentro de las circunstancias en la que ejerce su práctica profesional en la que emerge su compromiso con la justicia y equidad social, imprescindible para el desarrollo personal de los estudiantes. Todo lo cual a la vez contribuye a una perspectiva constructora del propio conocimiento experto profesional a partir de la experiencia.

## Capítulo I. Marco Teórico

En este capítulo se presentan los conceptos que componen el significado del sentido reflexionado de la profesión docente. Este capítulo se compone de tres apartados. El primero de ellos se titula “La profesión docente” y desarrolla el concepto de profesión docente, los anclajes epistemológicos y los conceptos dentro del fenómeno de la educación en que este profesional se desempeña, los enfoques de la teoría de la educación, el enfoque sistémico – cibernético de la educación y la teoría crítica. El segundo apartado se titula “El sentido reflexionado de la profesión docente”: presenta representativos autores en el campo de la educación dedicados a la cuestión sobre la reflexión en el profesorado y algunos conceptos claves de esta reflexión. El tercer apartado se titula “El Sistema Educacional Chileno” y presenta el contexto educativo nacional, el marco de referencia de la profesión docente y sus problemáticas. Finalmente las características geográficas, socio-económicas de la población de la región y las comunas donde están localizados los centros de los profesores participantes en la investigación.

### 1.1. La profesión docente.

Este primer punto del marco teórico tiene el objetivo de profundizar en la definición de la profesión docente para esclarecer el concepto de sentido reflexionado del que trata esta investigación. Primero presentaremos el concepto de profesión docente a través de los enfoques epistemológico y sociológico desde donde pensamos que es preciso abordarlo. Esto nos permitirá luego hablar de la profesionalidad en el contexto de la profesión docente, en lo que un elemento esencial para comprenderlo es la ética profesional de la profesión. En segundo lugar presentamos un desarrollo teórico del concepto de educación apoyándonos especialmente en el paradigma sistémico cibernético y la teoría crítica cuya óptica nos permite profundizar y abordar complejidades del fenómeno de la educación. Finalmente en tercer lugar, hacemos referencia al concepto del sentido reflexionado de la profesión docente desde el desarrollo teórico que le antecede.

#### a) Concepto de profesión docente.

Para comenzar a hablar de la profesión docente es preciso primero comprender el concepto de profesión. Para ello revisamos el concepto desde una perspectiva etimológica y sociológica, utilizando para esta última perspectiva, bibliografía referente a estudios de la definición de la

profesión docente en el marco de las profesiones, en que se pone de manifiesto la importancia de los aspectos culturales, ideológicos y políticos dentro de su configuración, lo que en consecuencia le hace un fenómeno independiente de las otras profesiones donde el componente ético es relevante.

a.1. Etimología del concepto de “profesión”.

Desde el punto de vista etimológico, el concepto comprende una dimensión individual y una dimensión colectiva o social. Según el Diccionario de la Real Academia Española (23ª edición, 2014), se define el concepto de “profesión” como:

Del latín Professio - onis, que quiere decir:

1. f. Acción y efecto de profesar.
2. f. Empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución.
3. f. Conjunto de personas que ejercen una misma profesión.
4. f. Ceremonia eclesiástica en que alguien profesa en una orden religiosa.

El concepto de “profesión” comprendido en esta oportunidad, para dar definición al concepto de profesión docente toma las acepciones “Acción y efecto de profesar” y “empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución”. La primera acepción alude a una acción personal, de “profesar”, lo que nos invita a la cuestión sobre ¿qué es lo que se profesa? en nuestro caso en la profesión docente, lo que se desarrollará en los puntos sucesivos. La segunda acepción alude a una dimensión social o sociológica del concepto en los conceptos de “empleo”, “facultad” y “oficio”, que denota el acto de profesar dentro de la normativa y sistema de una institución social.

a.2. Enfoque sociológico del concepto de Profesión.

El enfoque sociológico funcionalista-estructuralista considera las relaciones y funciones del grupo en la estructura social. Desde esta perspectiva las normas, costumbres, tradiciones e instituciones, dentro de éstas las profesiones, desarrollan las funciones que conciernen y estructuran la sociedad. Las profesiones se definen en la medida que van adquiriendo las características funcionales valoradas por la sociedad. Encontrar los rasgos fundamentales y comunes que caracterizan las profesiones existentes dentro de una sociedad, nos permitiría conocer cuándo una ocupación es definida como profesión (Parsons, 1939). Los rasgos fundamentales y comunes que caracterizan las profesiones, extraídos de los diversos estudios sociológicos más relevantes que podemos mencionar, son que una profesión debe contar con

un conocimiento específico y de base científica, debe ser una actividad institucionalizada, con mecanismos de control en la etapa de preparación profesional y posteriormente en la etapa del ejercicio de la profesión, además cuenta con un determinado prestigio y status social, a través de una remuneración económica mayor al de otras ocupaciones dentro de la sociedad (Medina, 2006). Sin embargo, la neutralidad de la definición de estos rasgos puede ser puesta en cuestión. Los rasgos de aquellas ocupaciones ya son consideradas como tales a partir del proceso histórico que atraviesa cualquier actividad para alcanzar cierto status dentro de la sociedad. Este status profesional ha surgido de los propios supuestos ideológicos dependientes de las circunstancias históricas. Los gremios profesionales pueden utilizar esos supuestos con pretensión de neutralidad para perpetuar su status y diferenciarse de otras ocupaciones (Burbules & Densmores, 1992).

Considerando los aspectos históricos e ideológicos por los que inevitablemente atraviesa la sociedad y las instituciones dentro de ellas, queda al descubierto la relación entre burocracia, autonomía profesional y el monopolio del saber necesario para el ejercicio profesional y sus efectos en términos de status, poder y privilegios sociales. Por una parte vemos que la burocratización es la forma central del control institucional de las sociedades contemporáneas (Larson, 1977), y por otra parte vemos que esta burocracia se sostiene en la ideología del poder político que regula la sociedad y que monopoliza la legitimación del saber que faculta el ejercicio profesional, el acceso a la formación, su acreditación y definición de estándares para la práctica (Popkewitz, 1990). Desde esta perspectiva, cualquier ocupación se va adaptando a través del proceso práctico de su actividad laboral en espacios y tiempos determinados dentro de la sociedad. El grupo que ejerce esta actividad laboral para institucionalizar el conocimiento especializado que le caracteriza, sus intereses y privilegios que le diferencian de otras ocupaciones, tiene como única vía la legalidad del Estado que a su vez, sostiene su legalidad en ciertos principios políticos e ideológicos (Densmore, 1987).

Desde el enfoque del neomarxismo estructuralista, va ligado a la reproducción económica y cultural. Los profesionales docentes son agentes del Estado y en relación a la producción, pagados con el excedente obtenido del trabajo productivo. El concepto de profesión es un concepto en permanente construcción social, que se define considerando las perspectivas históricas y sociopolíticas que dan su significado en función del contexto. En tiempos actuales de preponderancia en la producción económica y de cambios vertiginosos en ciencias y tecnologías, definir lo que es una profesión en relación a los principios ideológicos y políticos de la sociedad, sería asumir la aparición de procesos de descualificación y de proletarianización (Apple, 1987; Popkewitz, 1985). O, en relación al avance de las ciencias y tecnologías, sería asumir que

las profesiones consisten en ejecutar nuevas técnicas que van siendo científicamente comprobadas en el tiempo (Larson, 1989). Por lo tanto, sobre el sesgo ideológico de pensar que es en esta exclusividad científica la única vía de facultar la capacidad de resolver problemas que se afrontan en la práctica, o en tanto representa una actividad de productividad económica, se asumiría la actividad profesional dentro de una cadena de producción y su desprofesionalización (Apple, 1987; Densmore, 1990; Lawn & Onza, 1988).

Desde esta perspectiva aparece entonces el concepto de profesión como medio de control. La profesión docente integra las acciones del profesorado en relación a sus condiciones de trabajo y de resistencia contra el mismo Estado (Guerrero, 1992). Se encuentra en un proceso de proletarización como agentes del Estado. En la relación de producción y el sector de servicios, el profesorado se ve sometido a la eliminación de sus cualificaciones para el trabajo. Ha perdido autonomía en la gestión de su trabajo y sus funciones conceptuales (Thompson, 1989). Ha habido un cambio en la racionalización del trabajo autónomo por el de tareas organizativas en la escuela, la incorporación de un sistema de supervisión, currículo preparado y el fortalecimiento del director como gerente (Lawn & Onza, 1981).

Hablar de la profesión docente, aun cuando es una actividad que se desarrolla según un fundamento suficientemente teórico y científicamente determinado, no garantiza necesariamente las condiciones de trabajo ni de autonomía profesional. Esta perspectiva simplemente puede ser una estrategia ideológica. Entonces, no estamos hablando de una profesión como cualquier otra, su búsqueda es de algo más allá del interés de poseer un estatus y privilegios de profesional frente a la sociedad. Cuando se trata de poseer determinado estatus frente a la sociedad y el Estado, la defensa de lo profesional tiene más relación con determinados lineamientos de racionalización, homogeneización de las prácticas, burocratización, y, por consiguiente, las decisiones quedan subyugadas a lo administrativo en contraste a la capacidad de ofrecer el desarrollo del conocimiento exclusivo de su campo profesional para su tecnificación y actuación en la sociedad (Popkewitz, 1990).

Entonces, puede ser útil ahora centrarse en la profesión docente en el contexto del trabajo que desempeña, en relación a la enseñanza.

b) La “profesionalidad” en la profesión docente.

Considerando que el concepto de “profesión” arrastra diversas concepciones, queremos presentar con el término “profesionalidad” lo que de profesional hayamos en “la profesión docente”, más que como una definición propiamente tal, como una exploración que alienta la discusión acerca de una adecuada descripción de esta profesión (Contreras, 1997, pp. 48–51).

Presentamos bajo el término “profesionalidad” una descripción del campo que abarca esta profesión en torno a la enseñanza, que nos permitirá develar los elementos ocultos de la relación de la enseñanza con la profesionalización.

El acervo teórico y el trabajo intelectual que regula la profesión docente provienen de lo que pueden decir quienes continuamente lo ponen en práctica (Carr & Manzano, 1996), por lo que se destaca aún más la imposibilidad de conectar “lo profesional” de la actividad docente a determinados lineamientos de racionalización, homogeneización de las prácticas, burocratización y por consiguiente a las decisiones que se subyugan a lo administrativo. Durante mucho tiempo, los investigadores e intelectuales a cargo del avance del conocimiento profesional docente, construían teorías educativas prescindiendo de las experiencias de quien ejerce esta labor (Hargreaves, 1996). Comprendiendo la importancia de las experiencias de los profesores en las aulas, se descubre que una de las características fundamentales de la profesión docente, es que, como profesionales a cargo de la educación, más que ser ejecutantes o reproductores de técnicas y del currículo de enseñanza, tienen una función especial como agentes que identifican problemáticas, crean soluciones y herramientas para contribuir en definitiva al desarrollo del individuo y de la sociedad. Lo que quiere decir que tomar la responsabilidad individual de hacerse cargo de la complejidad de su campo de acción y la elaboración de los propios medios para conseguir el desarrollo su tarea, es constituyente de su profesión (Apple, 1987; Freire, 1970; Giroux, 1990).

Si entendemos que la idea de profesión docente no puede ser limitada a la reivindicación tradicionalmente asociada a las “profesiones” de cualquier índole, lo que nos queda es poner atención a valores, cualidades y características de la actividad docente en cuanto tienen sentido en función de la práctica de la enseñanza, que, en definitiva, son cualidades que hacen referencia a las condiciones hacia las que el profesor puede dar dirección a su preocupación por realizar una buena enseñanza, las cualidades de la “profesionalidad” de quienes ejercen la labor de la enseñanza. En lugar de una definición concreta de la profesión docente existe la interpretación del profesor del contexto y todas sus condiciones que determinan “su” “profesionalidad” (Contreras, 1997, pp. 48–51). Se involucran distintos significados de acuerdo al criterio del profesional que ejerce la enseñanza. Entra en juego la interpretación de lo que debe ser la enseñanza, sus finalidades y un elemento muy importante en esto, la persona tras el profesional de la enseñanza. Un elemento importante que motiva la manifestación de quien es el profesor, es la finalidad declarada por la institución como práctica real, hacia lo que la enseñanza se debe dirigir, con lo que en consecuencia aparece la intención y aspiración del

profesional docente y la configuración de las condiciones desde su perspectiva para lograrlo: se crea en la tensión de ambos extremos.

El concepto de profesión docente comprende aquellos rasgos que caracterizan la profesión en sí misma como una ocupación en permanente proceso de adquisición de atributos relevantes para la sociedad, productora de conocimiento en sí y de conocimiento en cuanto a su propia actividad profesional y que se diferencia como profesión por su cultura profesional (Imbernón, 1994), esencialmente contextual y sincrónica a la sociedad en que se encuentra. Las cualidades y características de la actividad docente que se desprenden de su sentido dentro de la sociedad, la responsabilidad y autonomía en cuanto al ejercicio y construcción de su propia actividad son imprescindibles. Es fundamental no perder su enfoque en su labor dentro del marco histórico, social, cultural y político que condiciona el desarrollo de su tarea, entendiendo que se sitúa en el terreno de transmisión de formas de vida, saberes y valores considerados relevantes como tal en sociedad.

c) La ética profesional en la profesión docente.

La profesionalidad incluye como imprescindible la ética de la profesión docente. Como quedó argumentado anteriormente la “profesionalidad” se configura en la tensión entre la finalidad educativa declarada por la institución y el enfoque del profesor en su labor dentro de circunstancias que condicionan su desarrollo, la práctica real de la enseñanza. No se configura como tal sin la dialéctica entre las condiciones o restricciones de la realidad y la actitud, destrezas o forma de vivir la enseñanza de los profesores. En esta dialéctica el profesional docente opera a modo de vehículo a través del que se ponen en marcha los condicionantes de la enseñanza, creando respuestas a éstas mismas. En este sentido hablamos de la importancia del papel del profesor y su ética en la práctica de la enseñanza. Éste puede ser crítico a los influjos que rodean la enseñanza, generando estrategias para responder a sus interrogantes y resolver los problemas que aparecen, que ineludiblemente traen consecuencias e implicaciones éticas, o adaptarse respondiendo de forma acrítica al contexto. En este punto, presentaremos los factores que expone la implicancia de las consecuencias éticas en la práctica de la enseñanza.

Más adelante en el punto número dos de este marco teórico, sobre el sentido reflexionado de la profesión docente, presentamos más elementos que permiten desarrollar la ética de la profesión docente con mayor profundidad desde la perspectiva subjetiva de la persona que ejerce la profesión, perspectiva importante a la hora de hablar de la ética profesional.

El oficio de enseñar consiste en ejercer una influencia en la vida de otros. La legitimidad de esa influencia conforma este aspecto ético de la profesión. La finalidad de la educación contiene la

noción de persona libre, esto significa un estatus moral y un logro al que se aspira (Sockett, 1993). Por otro lado, ejercer una influencia para enseñar lo deseable en orden a esta finalidad, todo lo que entra en esta influencia, será legítimo si tiene un determinado valor para esta empresa. Lo que llevaría a considerar necesariamente los aspectos personales e íntimos del educando, sus sentimientos y sus demandas afectivas. Por consiguiente, es una relación de influencia, todos los actos en la práctica de la enseñanza tienen consecuencia moral por distintos ángulos. A. R. Tom (1980) señala que la influencia en la vida del otro, se sostiene en la inevitablemente relación de desigualdad que se da entre una parte que se encuentra en desventaja respecto de la otra: es un sujeto en vías de formación y otro que tiene el poder sobre él. El profesor no usará esta situación en beneficio propio, todo lo contrario, esta relación se da para la finalidad de que la parte más débil alcance su independencia. Por lo tanto, los dilemas y tensiones que se originan en el contexto institucional y administrativo de carácter laboral se derivan en dilemas morales. La profesionalidad entonces consiste en un acto transformativo de la situación problemática o el inquirir justificación, ambas situaciones significan cuestiones para la conciencia moral del profesor.

Ahora bien, la educación no es una actividad cerrada a la relación entre educando y educador, es más que todo una actividad necesaria para la sociedad y por lo tanto de responsabilidad pública y política (Hargreaves, 2005; Hargreaves, Hopkins, & Leask, 1991). Las implicaciones éticas de las que hablamos anteriormente se conectan con los principios normativos de la actividad educativa en una esfera pública. El abordaje de esta cuestión trae consecuencias para su realización y al mismo tiempo a la esfera pública, los principios normativos y la conciencia moral del profesor confluyen. La primera esfera pública es el contexto profesional en el que se comparten problemas, es decir, el grupo de colegas con el que se trabaja en el centro educativo, luego el colectivo o agrupación profesional que desarrolla esta profesionalidad. La siguiente esfera pública es la sociedad. Cuando tocamos este aspecto del ejercicio de la profesionalidad docente nos topamos con una cuestión más compleja que la influencia mutua. La conciencia moral del profesional cuya respuesta transforma o justifica situaciones problemáticas implica autonomía, la que puede entrar en tensión con la responsabilidad frente a lo que los organismos públicos y administrativos establecen, que se supone representan lo que la sociedad espera y los mecanismos de control que regula la acción del profesorado. La profesionalidad en este punto consiste entonces en una responsabilidad ética y a la vez política (Cochran-Smith, 2001; Cochran-Smith, 1991). El profesor, como parte de esta comunidad y responsable de la actividad educativa, es responsable también de ejercer su práctica más allá de los límites administrativos. La persona a la que aspira la finalidad educativa tiene una dimensión social y política, la



educación tiene un efecto en sus vidas futuras lo que tiene un significado de justicia e integración social exitosa intrínseco.

A partir de todo lo presentado podemos hablar de la ética profesional propiamente tal, la responsabilidad de desempeñar la profesión en completitud. El reconocimiento de la complejidad de los ámbitos que trastoca la profesionalidad significa al mismo tiempo el desarrollo integral de la profesión. Las situaciones que debe enfrentar el profesional docente necesitan de una base además de técnica pedagógica, para el análisis y la intervención de juicios morales, un acervo de conocimiento científico y proposicional, para llevar a cabo sus actividades que se obtendrá de la experiencia y la creación de sus propias respuestas, transformativas o potenciadoras de las situaciones educativas que se experimentan, en base al juicio de su conciencia moral (Sockett, 1993). Por lo que, gracias al compromiso a desarrollar la profesionalidad de la docencia, este conocimiento científico propedéutico se debería incrementar, potenciar y actualizar para generar prácticas acordes a la finalidad educativa, que constituye un consenso entre la declaración política acerca de la finalidad educativa y la interpretación del profesorado.

### 1.1.2. Anclajes epistemológicos del concepto de “educación”.

En este punto presentamos los principios con los que abordaremos el fenómeno de la educación y su posibilidad de estudio, lo que nos permitirá complementar lo anteriormente señalado. Para ello recurrimos a la teoría de la educación, pues para conocer el concepto de la educación, lo más adecuado es atender a lo que ésta nos dice, considerada como una rama de la Pedagogía. Entendemos la teoría de la educación como un proceso de conocimiento que nos permite llegar al objeto en base al que la teoría de la educación se conforma. Este proceso de conocimiento es el que presentamos a continuación. Primero presentamos la perspectiva desde la que debemos comenzar a entender la teoría de la educación. En segundo lugar, el objeto de estudio de esta teoría, el hecho educativo y sus características. La definición de las características fundamentales de nuestro objeto de estudio nos brinda más conocimiento sobre la complementariedad de la perspectiva para entender de lo que trata la teoría de la educación. En tercer lugar, presentamos dos enfoques epistemológicos que nos facilitan especialmente la definición e implicación de la reflexión sobre el sentido de la docencia en el hecho educativo, el primero es el enfoque sistémico cibernético (Martínez, 1986; Morin & Wiener, 1976; Sanvisens, 1984; Wiener, 1971) y el enfoque de la teoría crítica (Freire, 1970; Apple, 1987; Giroux, 1990; Carr & Manzano, 1996; Carr & Kemmis, 2005)

Finalmente, siguiendo con la intención de brindar mayor conocimiento sobre la complementariedad de la perspectiva para entender de lo que trata la teoría de la educación como el objeto del que trata esta teoría y facilitar la definición de la profesión docente, la reflexión y el sentido de la docencia, presentamos los componentes del hecho educativo y su definición desde la perspectiva sistémica y desde el paradigma de la teoría crítica.

Cabe destacar el hecho de que en Chile a diferencia de España, el término Pedagogía designa los contenidos metodológicos de la práctica de la enseñanza y no es utilizado como un término científico que designe lo que aquí es la disciplina cuyo objeto de estudio es la educación, en sus múltiples vertientes (teoría, historia comparada, etc.). En España, el término Pedagogía sí designa el conjunto de conocimientos capaces de explicar y regular la educación atendiendo a esas múltiples vertientes, mientras que el término educación se utiliza para designar la acción de educar, así como los fenómenos, hechos y procesos que la envuelven, todos ellos objeto de análisis de la Pedagogía (Martínez, 1986).

a) El punto de vista de la teoría de la educación.

De acuerdo a lo que nos señala Puig (1986, págs. 15-21) comenzamos nuestro proceso de conocimiento del objeto en base al que la teoría de la educación se conforma, sobre el supuesto de que aquel objeto existe y provocó la intención de conocerlo. Asumimos también que existe la perspectiva de quien quiere dirigirse a aquel objeto y también la posibilidad de observarlo. Por lo tanto, para que lo observado sea ordenado con la intención racional de conocerlo, es imprescindible primero determinar la estructura de la observación. Podemos pensar que la estructura del pensamiento de las ciencias puede brindarnos este orden. Ya lo han intentado y al contrario, sólo parcializan y limitan el objeto dentro de su propia disciplina y metodología, por los supuestos necesarios que se conservan tanto en sus métodos, lenguaje y cultura desde los que se realizan su observación. Por lo tanto, la teoría de la educación debe producir un orden de pensamiento totalmente nuevo. Este pensamiento que consiste en niveles, relaciones y dinámicas que dan existencia a nuestro objeto revisa los principios epistemológicos de las ciencias transdisciplinarias que intervienen en el estudio del fenómeno de la educación, y descubren las propiedades de los elementos que intervienen en el fenómeno, su funcionamiento, las relaciones que los unen y finalmente el modo en que se producen las sucesivas transformaciones y trasmisión de información del fenómeno. La teoría general de la educación nos proporciona una perspectiva útil para lo que acabamos presentar, nos significa una herramienta. La teoría general de la educación hace diferencia entre el contenido que

cambia y la forma que permanece (Canellas, 1982), para concebir estos niveles, relaciones y dinámicas que dan existencia a la educación como objeto de estudio.

La perspectiva que aquí abordamos para constituir el objeto de estudio de la teoría de la educación, nos hace vislumbrar que este objeto de estudio se manifiesta en relaciones y dinámicos de distintas dimensiones del ser humano, implicadas en el proceso de cambio del que trata la educación (Puig, 1986. pág. 19).

Una vez definida esta perspectiva y de acuerdo al rasgo esbozado del objeto de estudio de la teoría de la educación, daremos paso a la definición propiamente tal de este objeto en los apartados siguientes, auxiliándonos, como ya lo hemos mencionado, en la metodología de la teoría general de la educación, y analizando el fenómeno de la educación a través de la filosofía que ayudará a clarificar, examinar los argumentos del aparato conceptual que es utilizado por las teorizaciones para detectar aquellos supuestos necesarios para la estructura, requisitos básicos en tanto teoría práctica de la teoría general de la educación, a la que se adaptan los contenidos específicos. Y por otra parte nos auxiliaremos de autores que utilizan la teoría general de sistemas considerando que este objeto de estudio es de gran complejidad y se manifiesta en relaciones y dinámicos de distintas dimensiones.

b) El hecho educativo, objeto de estudio de la Teoría de la Educación.

Partiendo del mismo supuesto presentado en el punto anterior: “que el objeto en base al que la teoría de la educación se constituye, existe y provocó la intención de conocimiento de un observador”, podemos colegir que nuestro objeto se trata entonces de una realidad fáctica, es decir, un hecho previo a su teorización. El carácter fundamental del hecho fáctico educativo es su complejidad “...Engloba todos aquellos hechos humanos en lo que se da un proceso de creación o transmisión de información, cuyo protagonista es el hombre que recibe esta información...” (Puig, 1986, pág.14). La complejidad del hecho educativo suscita la inquietud del observador y su deseo de resolverla a través del entendimiento. De acuerdo a un punto de vista, en medio de muchos otros puntos de vistas posibles, el observador construye el entendimiento del objeto de estudio vislumbrando sólo algunas de las distintas caras del hecho educativo.

Peters & Hamlyn (1969) señalan que para determinar el concepto de educación es preciso comenzar por el concepto de hombre educado, que contiene los principios inherentes a la definición de la naturaleza personal y pública, por lo tanto contextual de la educación. El hecho educativo que podemos representar también en el concepto de hombre educado, se constituye de una realidad que existe antes de ser entendida. El hecho educativo nos indica que primero

tiene sentido en el contexto en que se desenvuelve, por lo que es dinámico y variable pues el contexto no es siempre el mismo y su definición se conforma de los supuestos contingentes a su práctica. Entonces, hay dos principales vertientes para el conocimiento de nuestro objeto de estudio, la vertiente teórica y la vertiente práctica. Por un lado tenemos el estudio de determinados conocimientos del hecho educativo. La forma y función de algunos de sus componentes es definida tal como son a partir de una perspectiva teórica para que entren en operación en el hecho educativo indistintamente de la diversidad del contexto. Por otro, tenemos la vertiente que se encarga de las acciones humanas que pueden ser impredecibles y pueden seguir diferentes vías de acción dependiendo de la voluntad y libre albedrío del ser humano. Aunque impredecibles estas acciones pueden ostentar conocimientos racionales, conocimiento de carácter técnico, buscan un objetivo, un producto tras su realización *"... como tal hay que regular y conducir, y con la que entiende como realidad que se debe explicar y comprender..."* (Puig, 1986, pág.19). Además, dentro de este carácter del hecho educativo se abre la discusión acerca de la naturaleza contextual o cultural de las acciones y de los objetivos hacia los que se dirige, lo que requiere una comprensión crítica acerca de la precisión de estos fines, objetivos y las distintas posiciones e intenciones del sujeto, lo que profundizaremos en el siguiente punto.

Con esto queremos indicar dos niveles que se soportan mutuamente en el objeto de estudio de la educación: un nivel es el cognoscitivo, la comprensión de causas y efectos que orienta la intervención en la realidad para llevarla lo más óptima posible para los fines de la educación; y la otra, que racionaliza las acciones que producen tales fines, resolviendo problemas en los hechos educativos cotidianos. Sin un nivel teórico, la práctica sería oscura y caótica; sin el nivel práctico, sería ignorada una característica fundamental de la educación como hecho educativo.

### c) La educación como actividad intencional.

Como nos señala la perspectiva presentada anteriormente, nuestro objeto de estudio se manifiesta como proceso de cambio cuyos componentes se relacionan con distintas dimensiones del ser humano. De acuerdo a esto, la educación, fenómeno humano y social, se conforma en torno a la aspiración humana de alcanzar un estado deseable y una aspiración políticamente deseada e institucionalizada en la sociedad (Moore, 1980). Una aspiración implica un objetivo, algo valioso, y un desarrollo, un estado deseable intrínseco de la mente. Esta aspiración conlleva el siguiente significado: las personas están tratando de hacer algo que no está en lo inmediato, es sólo potencial de ser alcanzado, de fracasar o de no lograrlo del todo (Peters, & Hamlyn, 1969, pág. 32). Por lo tanto, estamos frente al sentido de la educación como actividad intencional, lo que conlleva los conceptos de acción, proceso y normatividad (Ferrero, 1985). En este último sentido, la educación se abre a la cuestión sobre la programación, la

planificación, la ejecución día a día de técnicas, acciones guiadas científicamente o dirigidas a los objetivos valorados como óptimos para el proceso en que el estudiante se introduce para alcanzar un estado deseable. Este proceso debe estar basado en una concepción del objetivo a alcanzar y contar con un contenido específico. Parten de la elección de objetivos deseables y se considera el conocimiento como un medio que debería servir para alcanzar lo deseable. Lo pertinente de ese contenido específico viene del supuesto que éste es válido, verdadero, interesante y relevante para objetivo a alcanzar. El siguiente paso consiste en fundar las acciones en lo que sea conveniente y saber por qué es efectiva, establecer los medios que conducirán hacia tales objetivos deseados, regidos por normas estables o reglas y enunciados normativos, que guían la acción hacia el alcance del objetivo. En este proceso de fundarlas interviene una de las perspectivas que constituye la teoría de la educación, la corrección de la regla que mejora su eficacia en situaciones concretas. Por lo tanto, establecer una normatividad significa la relación entre los principios extrínsecos a la práctica y la vivencia cotidiana del proceso educativo, la reflexión pedagógica, clave en la práctica educativa, el problema axiológico y normativo.

La acción humana cuya intención es conseguir un cambio que favorezca al educando, la construcción de su proyecto de vida, la relación con otros, el mundo, la cultura y sociedad, nos obliga a detenernos ante la naturaleza de la intención educativa y el proceso de cambio de carácter completo. La dinámica gobernada por el sujeto que se educa, hace posible la educación en su sentido constructivo y dialéctico, como creación y evolución, formando parte de la discusión en torno a la educación (Martínez, 1986. Pág. 107).

Como hemos mencionado, la educación implica un desarrollo “perfectible”, una mejora del estado en que se encuentra el educando al inicio del proceso educativo. La educación es una actividad con una intencionalidad referida hacia la finalidad de la voluntad de educar. Entonces, hablamos que la educación también puede ser entendida como una relación, una mediación, un “proceso” de posibilitación o vía para alcanzar determinados logros y resultados, la realización conseguida de un logro.

d) Aportaciones del paradigma sistémico cibernético y la teoría crítica al hecho educativo.

A continuación presentamos el paradigma sistémico cibernético y la teoría crítica de la educación para profundizar en la educación como un hecho fenomenológico complejo (Ferrero, J. 1985) que se produce en distintas dimensiones simultáneamente, en lo biológico, psicológico, social, antropológico, personal y social, en contextos históricamente condicionados. El enfoque sistémico cibernético da cuenta de la complejidad del hecho educativo, su multiplicidad de

niveles y conexión con lo externo y nos entrega una estructura teórica apropiada para dar cuenta de elementos que definen el hecho educativo. La perspectiva de la teoría crítica de la educación arroja luz sobre el objetivo deseable, la acción y proceso de la educación como actividad intencional y nos brinda los elementos intelectuales, a partir de la crítica de la razón instrumental, que proporcionan un mayor grado de conciencia cotidiana para ser aplicados en el hecho educativo.

#### d.1. El paradigma sistémico cibernético.

El paradigma sistémico cibernético de conocimiento surge en cierto punto de la historia en que las ciencias tradicionales asumen que la cantidad de variables de los objetos de estudios desde la perspectiva de su método científico era inabordable. El auge de nuevas ciencias como la termodinámica en el siglo XIX, estudio de la acción del calor y tipos de energías, y la informática, estudio del procesamiento de datos en la década del 40, brindan un nuevo enfoque de la complejidad del objeto de estudio como totalidad, con una jerarquía organizada entre sus elementos y niveles, cada uno con propiedades emergentes derivadas de la interacción y no de componentes individuales (Checkland & Checkland, 1999).

De acuerdo a Morin (1981) la palabra “complexus” etimológicamente se refiere a lo que está tejido junto, es decir, un entramado de elementos diferentes inseparables que constituyen un todo. La noción de complejidad ha convocado a diversos campos de la investigación interdependientes entre sí, principalmente la teoría general de sistemas y la cibernética, entre otras, lo que ha generado una nueva epistemología para abordar la complejidad. Esta perspectiva posibilita una forma de distinguir los componentes que construyen un conocimiento en base al papel de cada uno de sus elementos, los mecanismos de procesos dinámicos de cambio en sus componentes y la emergencia de nuevos elementos de sentido. El paradigma sistémico cibernético nos brinda un nuevo modelo teórico organizador, un lenguaje e instrumentos conceptuales que sirven a la tarea de conocer el fenómeno del hecho educativo.

De acuerdo a Sanvisens (1984) la cibernética trata de los sistemas, sus relaciones y dinámicas de autorregulación. La cibernética aporta la noción de control y autorregulación que constituyen a la vez un modo de operar inteligente del sistema que implica el aprendizaje. Toda esta elaboración teórica comienza cuando al intentar definir la inteligencia, las coincidencias con las características esenciales del mecanismo del ordenador se volvían inevitables. Si la cognición consiste en actuar sobre representaciones que se adquieren de la realidad física con la forma de un código simbólico en el cerebro, y la operación básica de los ordenadores es el cómputo mediante símbolos o códigos que representan algo, entonces la inteligencia puede ser definida

tal como se define el funcionamiento de estas maquinarias de inteligencia artificial (Ojeda, 2001). Comienza la cibernética como ciencia de la mente, el cerebro podría encarnar principios lógicos en sus elementos constitutivos o neuronas, los ordenadores funcionan a la manera de neuronas interconectadas, por lo tanto esta lógica era adecuada para comprender la mente.

La cibernética como ciencia con una lógica sistémica con funciones de control y autorregulación de sus componentes es la ciencia de los circuitos, señales del control y la comunicación, que produce el fenómeno del automatismo (Sanvisens, 1984). Tomando razonamientos de la informática, la cibernética ha ido convirtiéndose principalmente en una ciencia general del lenguaje como expresión comunicativa. La lógica cibernética opera con los conceptos de símbolo, comunicación, auto organización, emergencia y clausura. Los símbolos son códigos o representaciones simplificadas del mundo fáciles de procesar para generar respuestas. La comunicación es una operación del sistema a partir de interconexiones masivas de forma distribuida en los componentes, una red de componentes simples funciona a través de reglas globales que gobiernan las operaciones individuales y las reglas de cambio gobiernan la conexión entre elementos.

La comunicación o la teoría de la información pueden resumir tanto el aspecto del control como la autorregulación dentro del sistema (Sanvisens, 1984). El control y la autorregulación funcionan a modo que la información produzca los cambios deseados para el sistema. El fenómeno más interesante es que todo esto implica cambio o la modificación autorregulada de los componentes del sistema, el automatismo es el carácter con que opera el mecanismo de esta modificación dentro de un sistema que se regula a sí mismo aprovechando la propia energía para el desarrollarse en la actividad (Ojeda, 2001). Al hablar del paradigma sistémico cibernético hablamos entonces de una teoría del conocimiento o epistemología que fundamentalmente nos habla de la modificación del sistema y el automatismo con que opera este mecanismo de modificación. Las interconexiones que operan en el sistema forman conjuntos de neuronas que cooperan globalmente y que no requieren una unidad procesadora central que guíe toda operación. La auto - organización es el proceso de información simbólica que se basa en reglas secuenciales y recursivas aplicadas de una vez. Las interconexiones cambian como resultado de la experiencia, cambia la relación entre los conjuntos de interconexiones para mejorar el funcionamiento del sistema presentando una capacidad de auto-organización que produce una cooperación global. Además, los componentes de tipo neural no inteligentes, apropiadamente interconectados presentan interesantes propiedades globales, cualidades nuevas que pueden explicarse por la organización global y no por propiedades de sus elementos individuales (Puig, 1986, pág. 48). Se dan también en cada componente por el hecho de pertenecer al sistema, por

lo que la globalidad influye en la modificación de los elementos individualmente. La limitación es que ciertas cualidades de las partes desaparezcan al entrar a formar parte de la globalidad. El sistema es una unidad compleja, ambigua y no definitiva. Otra cualidad del sistema es la clausura, el sistema tiene una dinámica interna que opera en una realidad externa con otra dinámica que es aleatoria en un primer momento para este sistema. La interacción de la dinámica interna del sistema y la dinámica aleatoria de la realidad externa crea una historia de acoplamiento estructural como distinción significativa para la dinámica interna del sistema. Es conocido en este enfoque como clausura, el hacer emerger un “mundo” de relevancia para un sistema (Varela, Thompson, & Rosch, 1992).

Ahora bien, las ciencias mencionadas han aplicado estos conceptos al aprendizaje humano lo que al mismo tiempo conlleva un nuevo modo de entender el conocer. Implica una nueva relación entre el sujeto que conoce y el objeto conocido. La dirección de esta relación ya no es unidireccional, sino que es de influencia mutua. Se entiende que el conocimiento es el intento del sujeto de reformular la experiencia a través de la que ha conocido, lo que se alcanza a través del lenguaje. Dice Maturana (2001, pág. 25) *“... los seres humanos somos lo que somos en el serlo, es decir somos conocedores y observadores en el observar y al ser lo que somos, lo somos en el lenguaje. Es decir, no podemos dejar de notar que los seres humanos somos humanos en el lenguaje, y al serlo, lo somos haciendo reflexiones sobre lo que nos sucede. ...”*. En esta idea comprendemos que el lenguaje corresponde a la vez a un cúmulo de experiencias humanas culturales desarrolladas a lo largo de la historia. El sujeto observador y su entorno co-emergen en la relación. La realidad y el sujeto se encuentran en una interdependencia, la lógica del mundo se transforma en la lógica de configuración de ese mundo. La mente es inseparable del organismo como un todo, está encarnada en una co - determinación de lo interno y lo externo (Varela et al., 1992). Desde este paradigma el conocimiento es una forma de experimentar lo que se desea explicar, por lo que las relaciones son la base del conocer. Por lo tanto, no se asume el mundo a priori, con una existencia ontológica, sino más bien, una relación cognitiva en la que es configurado.

El hecho educativo trata del proceso de transformación del ser humano, en su totalidad de aspectos y funcionamiento, lo que implica una retroalimentación permanente con el contexto y lo acontecido de carácter contingente. Las nociones generadas del paradigma sistémico cibernético son una rica influencia a los modelos de interpretación y entendimiento del fenómeno educativo, ya que éste conlleva implícito la trama de proceso de comunicación y toma de decisiones en el contexto pedagógico, centrado en el proceso de mutua transformación, que se da en la experiencia, sobre todo en su reformulación en el lenguaje.



#### d.2. La teoría crítica.

La actividad intencional educativa es un proceso de cambio a través de relaciones y dinámicos de distintas dimensiones del ser humano, que contempla una aspiración u objetivo, implica un estado de perfectibilidad y un desarrollo hacia ello. Desde la noción de objetivo deseable o valioso y la acción programada, planificada tecnológicamente para alcanzar efectivamente determinado fin deseable, debemos preguntarnos acerca de los criterios para determinar los fines educativos deseables desde donde se resolvería toda la problemática tecnológica y normativa de la actividad educativa. En este punto nuestra propuesta es teorizar, desde el punto de vista crítico, este aspecto del fenómeno de la educación. Abordando la razón instrumental y la dialéctica de la ilustración, las reflexiones, razonamientos, conceptos y análisis que nos ofrece la teoría crítica, ésta nos entrega un modelo teórico apropiado para referirnos a la intencionalidad educativa y el proceso hacia un estado perfecto.

Brevemente diremos que a la Escuela de Frankfurt, denominación del grupo de intelectuales que con la finalidad en común de cuestionar la supremacía del positivismo científico en las investigaciones en ciencias sociales, el análisis de la obra de Karl Marx les llevó a considerar, desde un punto de vista crítico, aspectos de la economía, la política y los medios de comunicación, que producen influencias de control sobre los comportamientos e interacciones interpersonales en sociedades altamente tecnificadas. Todas sus investigaciones y trabajos intelectuales dieron como resultado la teoría crítica, la develación del sesgo intelectual del razonamiento científico que venía sirviendo a las ciencias desde la ilustración y que al mismo tiempo provocaban desequilibrios sociales. Entonces convergieron en el principio de la emancipación social y la libertad reflexiva del individuo, en cualquier actividad intelectual, valorando, por sobre cualquier teoría, la vivencia subjetiva, poniendo como horizonte la democracia y el desarrollo social.

Entre la década de los años 60 y 70 en Gran Bretaña y en Estados Unidos, hubo innumerables investigaciones en las escuelas a partir de reformas educativas acontecidas en ese periodo ( Bourdieu et al., 1981; Zeichner, 1983; Apple, 1987; Kemmis & Fitzclarence, 1988; Giroux, 1990; Bernstein, 1998). Estas investigaciones ciertamente dieron luz sobre lo adverso de la educación institucionalizada. Las escuelas operaban como artefacto de la reproducción y control de progreso social, conservando generación tras generación el mismo estatus social, laboral, económico y por ende también cultural (Bernstein, B. 1988). Por lo tanto, hablar de las escuelas inevitablemente era hablar de su sesgo autoritario: las decisiones de la estructura educacional eran tomadas arbitraria y verticalmente, lo que abriría la cuestión sobre el fenómeno de las

contradicciones existentes en las escuelas (Giroux, H. 1985; McLaren, 1997). Con ello se podrían identificar los presupuestos e intereses políticos en los que se apoyan. Por lo tanto, en contraposición a esto, la educación no puede estar exenta de la mirada política, ética y social de su función (Carr & Manzano, 1996).

La educación, al desarrollarse en sociedad para la transmisión, producción del conocimiento y la cultura, cumple una función social y política fundamental. Las escuelas deberían ser un espacio para la transformación social y un mecanismo para el desarrollo de una sociedad democrática. En este espacio deberían desarrollarse procesos de comunicación a través del currículo, estilos metodológicos y la organización de la institución escolar en general con sus políticas de conciencia de las condiciones sociales, para la formación liberalizadora y la emancipación de las inequidades sociales. Desde esta perspectiva, en la actividad intencional educativa se considera la formación política de cada persona para establecer una conexión apropiada con la sociedad construyéndola en base a la emancipación, la igualdad y la democracia.

Creemos que la óptica de la teoría crítica complementa al paradigma sistémico cibernético que hace referencia a sistemas abiertos y auto organizadores en que el proceso educativo es siempre incompleto para posibilitar la creación de estados más perfectos, sobre todo en el seno de la individualidad del educando libre y con derecho a expresar su propia individualidad. Desde la teoría crítica de la educación comprendemos la importancia del respeto del proceso vivido por la subjetividad individual en relación con el entorno, su intención y voluntad del acto educativo, es decir, que supone también en un sistema abierto con posibilidad de crear estados más perfectos, especificando que es posible a través del desarrollo de conductas críticas, el esclarecimiento de las múltiples contradicciones y la liberación de los estados de opresión para la autodeterminación social.

#### e) Componentes básicos del hecho educativo.

Desde estos dos enfoques, presentamos la definición de los componentes del hecho educativo; el educando y la educabilidad, el educador y el medio educativo, la relación entre educando y medio educativo, el proceso y logro educativo, considerando los aportes de las dos perspectivas teóricas desarrolladas anteriormente.

##### e.1. El educando y la educabilidad.

De acuerdo a Puig (1986) el educando es *“...“un Sistema Abierto y Auto- organizador” y la educabilidad, (...) el resultado de la interacción de la complejidad sistémica, la cantidad de información que permite la apertura y el grado de libertad de las conductas, la redundancia y la fiabilidad”* (p.42), que

posibilitan los sistemas auto - organizados. Desde este punto de vista, el educando como sistema abierto se sustenta en el concepto de educabilidad. La educabilidad es el carácter de un sistema abierto, la posibilidad transformativa. El educando tiene la potencialidad de relacionarse, recibir las influencias del medio, asimilar, crear y desarrollar su propia existencia a partir de esta relación.

En el educando considerado como un sistema auto organizador encontramos autonomía. Ya sabemos que la relación con el medio externo es constitutiva del educando como sistema, en el peculiar sentido que ésta le permite mantener o mejorar su propia organización. Esta apertura y relación con el medio, le permite sacar a flote el carácter autónomo y original de su sistema. Vale decir que la complejidad de su sistema de componentes interrelacionados determina el grado de organización global en función de un objetivo, la auto preservación o en palabras de los chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela (1980), determina su "autopoiesis" y posibilidades operativas, asimismo su progresivo desarrollo. Esta totalidad organizada tiene cierta limitación necesaria para garantizar su continuidad y también como totalidad en relación a la finalidad del sistema. La persona como sistema inteligente es capaz de crear medio propio, así como el sistema es capaz de proyectarse en el medio, es capaz de desarrollarse en sentido optimizante en sus interacciones con el medio cambiante que le envuelve, que le condiciona y que es condicionado por él. El educando refleja su carácter como sistema abierto y auto organizador en la dinámica entre cambios y repercusiones que las modificaciones de algún elemento tienen sobre el conjunto de relaciones y la conservación de la forma de organización que preserve su identidad y que invierte la tendencia al desorden o su extinción como sistema. Un elemento muy importante: su grado de libertad o de respuestas imprevisibles que le dan la capacidad de evolucionar hacia estados de más complejidad y optimización de su propia organización. Un tercer nivel de optimización, implica la noción de conciencia de "sí mismo". Este tercer nivel se reconocería como optimización introyectiva expresando conciencia y autodeterminación (Martínez, 1986 p. 134).

Ahora bien, para definir la educabilidad desarrollaremos las ideas en torno a la interacción de la complejidad sistémica, las características de la información que permite la abertura y el grado de libertad de las conductas, la redundancia y la fiabilidad.

Como dijimos anteriormente la complejidad es el grado de organización de un sistema, sus posibilidades operativas y de progresivo desarrollo. La mayor o menor complejidad de un sistema estará determinado por el número de interacciones de elementos distintos y especializados en funciones diferentes, lo que a la vez determina la mayor o menor flexibilidad,

creatividad organizativa y operacional frente al medio externo, es decir, su libertad. Sin embargo, la libertad de un sistema no puede ser ilimitada, pues dañaría sus propias cualidades organizativas, es ahí donde se habla de redundancia, la medida de la repetición de elementos e interrelaciones invariables entre ellos. La redundancia sufre un proceso de desgaste en el proceso de desarrollo del sistema, ya que a más desarrollo, más interacciones nuevas entre elementos, más posibilidad de que interconexiones se modifiquen y por lo tanto se disminuye la redundancia. La fiabilidad expresa el tiempo que toma un sistema al degradarse bajo efectos de perturbaciones, lo que es a la vez beneficioso para el despliegue de la libertad y complejidad posible del sistema, por ello, el límite está en el crecimiento equilibrado entre ambas operaciones: la formación del educando que se ha conseguido en el proceso educativo vivido y la innovación en esta formación para conseguir mejores resultados, que tienden a la optimización del funcionamiento autorregulado del sistema.

Desde el punto de vista de la Teoría crítica el educando es un sujeto que está inserto en las estructuras socio políticas contextuales que pueden posibilitar tanto su desarrollo libre y democrático como su alienación social. El educando es un ser condicionado por el contexto social y cultural. El educando también es un ser autónomo y además es comunitario, su desarrollo está dentro de un entramado de mutua convivencia en una sociedad en construcción democrática. Su raciocinio no es individual, sino interactivo y crítico, se sustenta en la especial atención a la naturaleza argumentativa de la razón, es instancia superadora de conocimientos preexistentes para la producción colectiva de saberes dentro de un modelo democrático que promueve la participación activa de sus miembros y, que favorece también el crecimiento de la autonomía. El educando es agente de saber, de poder y de voluntad, es fuente de rebeldía frente a la injusticia y cree en la utopía. Estas condiciones corresponden a un nivel valórico y también afectivo. La esperanza es uno de sus componentes, un círculo virtuoso entre la resistencia, la esperanza y la emancipación. Como dice Freire (2001) *“en la medida que nos volvemos capaces de transformar el mundo, de dar nombre a las cosas, de percibir, de comprender, de decidir, de escoger, de valorar, en última instancia, de “eticizar” el mundo, nuestro movimiento en el mundo y en la historia involucra necesariamente los “sueños” por cuya realización luchamos”* (pág. 39).

La educabilidad desde este punto de vista se refiere a la ética de la autonomía del sujeto y a una pedagogía de la resistencia en sentido emancipatorio (Rigal, 2004). La educabilidad se sustenta en la capacidad de asombro; de hacerle preguntas a lo dado, cualquiera sea su proveniencia, en el pensamiento rupturista, en la disconformidad frente a lo establecido ya sea en el orden cognitivo como en el institucional o social. La educabilidad ubica críticamente al educando frente

a la realidad en búsqueda de su superación transformadora. De una proyección trascendente de la realidad actual a una realidad distinta y emancipadora.

e.2. El educador y el medio educativo.

El entorno es considerado como educador. Con sus diversas dimensiones en contacto con el educando puede impulsar cambios. Sin embargo, el educador personal tiene un papel insustituible en la tarea educativa. En el contacto humano con el educador es posible obtener elementos para la formación educativa que por otras vías no es posible. Como ser humano es producto y productor de la cultura, toda acción es parte de un sistema de relaciones de un contexto cultural: sus actos crean y transforman la cultura. El educador es miembro participante de la cultura. Viviendo en ella, es un portavoz insustituible de las creaciones culturales, que el educando recibe para adaptarse desde su individualidad a ella en el proceso educativo. Desde el paradigma sistémico cibernético el educador, con sus acciones intencionales impulsa la aparición de novedad que obliga al educando a evolucionar. El educador es parte de la interacción humana donde se manifiesta parte de la novedad necesaria para su formación.

El medio educativo desde el paradigma sistémico cibernético, se refiere a las características del entorno que tienen potencialidad educativa, generan situaciones novedosas que impulsan al educando a auto organizarse para, al mismo tiempo, optimizar su relación con el medio. En esta lógica puede ser medio educativo el aula de clases, las familias, las agrupaciones juveniles o sociales, la iglesia, el Estado (Puig, 1986, pág.80). Ahora bien, también hemos señalado que la cultura es expresión fundamental de lo humano y por ende de su desarrollo como tal. El ser humano ha transformado su entorno a medida que ha ido evolucionando en sus estructuras, su aparato sensorial, el lenguaje, sus constructos mentales incluyendo el mundo de los objetos, su significado y utilización que conforman la cultura, va modificando el entorno para hacerlo cada vez más humanizado. Este proceso significa también que la organización en que se fundamenta la sociedad es cooperativa para garantizar la vida humanizada y la supervivencia de todos. Asimismo va evolucionando la forma del educando de relacionarse con el entorno, de percibir una novedad hacia la cual adaptarse creativamente, transformando la cultura y creando nuevas posibilidades de interacción con ella y con sus congéneres. Estos comportamientos culturales, nos configuran como seres humanos y a la vez nos guían en nuestro desarrollo, permiten la generación de efectos positivos, sólo posibles de adquirir a través de un proceso de aprendizaje para el desarrollo del educando.

Desde la teoría crítica de la educación, el educador se sitúa en un lugar crucial, en medio del grupo contribuye a generar un proceso transformativo. El educador debe asumir un conjunto de

roles, entre ellos los de iniciador, moderador facilitador, mediador, interlocutor y profesor (Shor, 1992). En el supuesto de que sustenta un bagaje de conocimientos y saberes distintos al resto de los miembros, tiene un predominio inicial en relación al logro del objetivo grupal. Sin embargo su misión, es colaborar en la producción de saberes de forma dialógica y democrática. Esto se basa en la autoridad del educador dentro de una dialéctica distinta a la dialéctica de la relación entre quien tiene el poder y el otro que no, es más bien el agente a cargo de generar un diálogo democrático. El componente crítico en el proceso de producción del saber, hacia sí mismo y hacia lo que los otros en el grupo aportan en el diálogo grupal. Debe cuestionar permanentemente su papel en el grupo, reflexionar en torno a su quehacer para revisar las posibles reproducciones inadvertidas de la dialéctica de poder, organizar críticamente lo que los demás integrantes del grupo pueden estar mencionando en forma no crítica, devolviendo lo aportado de manera que se abran nuevas, más completas e inclusivas reflexiones (Rigal, 2004).

La llamada “pedagogía radical” (Giroux, 1990) se inserta dentro del contexto de la teoría de las escuelas como principal mecanismo para el desarrollo de un orden social democrático igualitario. Giroux, propone que estos educadores radicales, construyan un discurso en el que sus prácticas se encarguen de develar la organización oculta en la institución y encontrar nuevas formas de operar en ella para transformar estos objetivos ocultos. Su trabajo se sintetiza en proponer una nueva mirada de la profesión docente de “profesores como intelectuales” para la transformación a través de la educación, que realmente esté al servicio de la democracia, en donde todos estos conocimientos, saberes y condicionantes confluyen en el profesor y permiten que su agencia sea realmente importante para la sociedad.

El medio educativo desde la teoría crítica de la educación tiene relación con los factores de socialización en el mundo cultural actual, que podemos decir se configuran en torno al fenómeno de la globalización, la posmodernidad, el utilitarismo neoliberal y la sociedad de consumo, que se reproducen culturalmente a través de mecanismos y medios de comunicación cada día más poderosos y de influencia más sutil. Sus consecuencias, la desintegración del lazo social, la familia, los fundamentos conceptuales que antaño sustentaban la vida moral y que se sustituyen por nuevas imágenes. Surge la pregunta acerca de cómo abordar los cambios en la organización social y la experiencia individual, la vida política y económica en la que vivimos actualmente, si los paradigmas tradicionales están obsoletos, además de que podrían representar sistemas de control y escisión social (Hargreaves, 2005). La irrupción de lo mediático en el campo de la socialización necesita de la interpretación profundamente epistemológica. La educación está hoy en medio de sistemas estructurados e institucionalizados potentes en la

generación de conocimiento y de la socialización cultural, desde el punto de vista crítico: la educación debe ser el primer círculo de desarrollo de la subjetividad individual y comunitaria.

e.3. Relación entre educando y medio educativo.

El educando como sistema abierto auto organizador, necesita para educarse de forma imprescindible la conexión y colaboración de su entorno. Los límites casi inexistentes entre el educando y el medio educativo son interesantes de abordar. Educando y medio educativo “... *ambos son lo que son y se modifican por la relación que necesariamente los une...*” (Puig, J. 1986, pág. 111). El carácter del educando como sistema abierto y auto organizador concibe la conexión necesaria con el entorno. Este es el primero de los puntos que definen esta relación. Además de la relación personal con el educador, las diversas influencias del entorno que rodea la vida del educando condicionan e influyen la relación educativa. Esta influencia mutua puede caracterizarse también por perseguir determinado fin educativo, y realizarse a través de una institución formativa, estar sujeta a cambio y desarrollo. De forma importante, el contexto social, cultural y político que condicionan los fenómenos de las agrupaciones o colectivos sociales dan forma a la educación. Los intercambios que se producen se enlazan mutuamente y son base de la forma de la educación de cada individuo. Esa adquisición de información conlleva también la construcción de la conciencia moral y social. La relación del educando con la cultura incluye el fenómeno de perpetuación de la cultura y además se le suma un proceso de innovación y mejora de lo perpetuado. Es por eso que desde el paradigma sistémico-cibernético hablamos también de la educación de relación de adaptación optimizadora con el medio. La educación permite al individuo adecuarse a su entorno, que incluye la posibilidad de mejorarse a sí mismo creando nuevos niveles adaptativos. El carácter abierto y auto organizador del educando hace que este proceso de adaptación sea continuo. Es imposible una adaptación completa al entorno, el proceso conduce a sucesivos estados cada vez más óptimos, a adaptaciones de nuevas condiciones percibidas del medio (Puig, 1986, pág. 113).

Desde la teoría crítica, el proceso educativo del educando no debe estar escindido de su contexto social y los factores o las situaciones estructurales existentes que pueden limitar las posibilidades de desarrollo y la conformación de una sociedad realmente democrática. La educación que recibe el educando trasciende los espacios de la escuela y toma los ámbitos comunitarios, donde se desarrollan experiencias de constitución de ciudadanía. La escuela, puede (desde lo crítico y desde lo ético) generar una reflexión no naturalizada de la desigualdad y desarrollar experiencias institucionales que exalte la igualdad, la justicia y la democracia (Pérez, 1997). Por lo tanto, parte fundamental del proceso educativo es la socialización de

valores y prácticas democráticas en los ámbitos institucionales cotidianos, donde hay heterogeneidades culturales, pluralidad de sentidos y valores que deben ser tenidas en cuenta en una escuela en defensa de la igualdad, la participación activa, crítica y las experiencias de organización.

#### e.4. El Proceso y logro educativo.

Entendemos por logro educativo el resultado final de un proceso educativo. Este proceso se configura según la intencionalidad educativa e indicadores de logro educativo como expresión de los objetivos a alcanzar de acuerdo a las necesidades formativas de un contexto nacional o local, es decir, el currículo escolar y el sistema de calificaciones.

Acá presentaremos el logro educativo en su dimensión compleja, como el resultado de un proceso que se configura a la vez por la intencionalidad explícitamente planteada en el currículo escolar, dinámicas sociales imprevisibles, educadores y el educando, quien tiene un papel importante en el proceso educativo. Teniendo en cuenta que no es un proceso lineal hacia los propósitos educativos, sino que depende del entrelazado de una diversidad de factores, entendemos el logro educativo como el resultado de un funcionamiento complejo del proceso educativo (Speck & Wehle, 1981), más que el resultado que nos expresa en qué medida se han logrado la intencionalidad del proceso educativo.

A partir del paradigma sistémico cibernético podemos explicar el logro educativo como el resultado de la dinámica entre la intencionalidad o fin educativo del proceso de enseñanza llevado a cabo y el proceso que se despliega en la realidad compleja. Desde esta perspectiva el proceso educativo es un proceso de desarrollo, de creación humana, evolutivo e irreversible de un sistema abierto y auto organizador (Puig, 1986, pp. 211-223). El proceso educativo que recorre el educando necesita de ciertas finalidades que permiten la regulación de las acciones pedagógicas. Las finalidades u objetivos educativos prefijados dan dirección a los complejos mecanismos de auto - organización del educando y también a las influencias del entorno. Por medio de los complejos mecanismos de auto - organización del educando y las influencias del entorno implicándose cooperativamente con las finalidades que regulan el proceso, el resultado del proceso se realiza espontáneamente. El sistema total a cierto nivel funciona persiguiendo objetivos. Desde este punto de vista, el proceso formativo actúa como si se dirigiese a una finalidad predeterminada, pero en cambio es también libre, independiente y obedece a una lógica creativa: la finalidad es un elemento más de la mecánica de sistemas auto - organizados. Este proceso de carácter global expresa la manera en que la realidad del educando como un



sistema abierto y auto - organizador se desenvuelve a través de los conceptos de cambio, adaptación y progreso.

Esta realidad compleja en que se despliega el proceso educativo, es la realidad de un ser humano único y concreto. Lo diverso, sorpresivo, accidental e imprevisto sustenta el carácter de su singularidad y de lo cual se desprende que su experiencia es imprescindible en el proceso educativo. Como tal el educando aporta una variedad en la dinámica entre la intencionalidad educativa del proceso de enseñanza y su despliegue. La dinámica que se constituye en la relación entre educando y medio educativo funciona debido al desequilibrio constante. El proceso educativo motiva el intercambio constante entre la variedad que el educando aporta y la variedad del medio educativo. Este intercambio permite que el educando actúe en el medio educativo y también retro actúe en sus propios mecanismos adaptativos elaborando nuevas estructuras. Esto hace que las finalidades previstas del proceso se actualicen. Este movimiento implica un movimiento evolutivo pues produce sistemas de adaptación optimizante correspondiendo a la singularidad de cada educando como persona. Por lo tanto, el logro educativo como alcance de la finalidad prevista del proceso educativo incluye también lo que también apunta el educando sensible a la novedad que le brinda el medio educativo, por la que siente necesidad de adaptarse creativamente, gracias a la confluencia de diferentes fuentes de educabilidad en interconexión con el medio educativo. Por otra parte, la fijación de objetivos educativos predeterminados a la vez se establece a partir de la experiencia de educandos y educadores, de procesos en parte programados y en parte creados de la experiencia de haberse adaptado al medio anteriormente y de la proyección hacia el futuro, sobre el supuesto de que nuevas experiencias comparadas con las anteriores generarán mejores aprendizajes y resultados educativos.

El logro educativo desde la perspectiva de la teoría crítica aspira a la formación integral de un sujeto comunitario emancipado, donde la formación política es importante, considerando la imprescindible participación que tiene en la construcción de una sociedad democrática. Este logro educativo, al igual que en el enfoque del paradigma sistémico cibernético, no es una finalidad que se determina al inicio del proceso educativo y que aparece luego sólo en el momento final como resultado, sino que se alcanza en el transcurso del proceso educativo, llevando a la práctica su perspectiva ética, acciones conscientes, reflexivas y emancipadoras en un contexto educativo que a la vez se encuentra en el contexto social como lugar de intercambio social. Por ello también es importante describir las características del proceso educativo que permitirán poner en prácticas tales acciones que formarán al sujeto integral y emancipado. El proceso educativo se fundamenta en una ética no individual, de solidaridad y practicada en lo

cotidiano. Buscará en su despliegue contribuir a la reconstrucción crítica del conocimiento, facilitar la reconstrucción del lazo social y promover una pedagogía para la diversidad y contra la desigualdad. De acuerdo al enfoque crítico de la teoría del currículo, señala Kemmis (1988 pág. 134) que el lenguaje y el discurso de un currículo para la educación crítico – transformadora es dialéctico, las relaciones sociales y la organización alientan la participación democrática y las acciones que genera son emancipadoras. La función educativa de la escuela contemporánea debe orientarse a provocar la reevaluación racional, dialógica y comunitaria de la información recibida como preconcepciones acríicas formadas por la presión reproductora del contexto social y de la escuela como reflejo de ella, considerando que aquella información es *“una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia”* (Giroux, 1990, pág.110) y por lo tanto oportunidad para liberarse, actuar emancipadamente construyendo conscientemente una realidad democrática. El educando ha de considerarse como parte generativa de una comunidad, ligado siempre a otros. Las acciones pedagógicas realizadas en el proceso consideran el valor natural de las opiniones y visiones de cada uno de los individuos involucrados en el proceso educativo, esenciales para la reconstrucción crítica y democrática de las ideas y por lo tanto de los espacios donde se desenvuelven en la vida cotidiana.

### 1.1.3. Aportaciones del paradigma sistémico cibernético y la teoría crítica al sentido reflexionado de la profesión docente.

Todo lo desarrollado aquí, el carácter complejo de la educación, el orden sistémico cibernético y el razonamiento socio crítico con lo que desciframos su naturaleza nos brinda una representación donde el fenómeno de la educación y la reflexión del educador como tal se despliega.

La educación desarrollándose en sociedad con el fin de transmitir y producir conocimiento y cultura, cumple una función social y política fundamental. La conciencia de otros congéneres en el hecho educativo exige que consideremos lo educativo como una realidad no reductible a una naturaleza permanente, sino más bien como la dinámica donde intervienen lo individual o subjetivo, lo moral y lo peculiar y propio de cada uno de los sujetos implicados en el proceso educativo en el contexto histórico ligado siempre a sus circunstancias. En esta representación converge lo objetivo – observable, y lo subjetivo – implícito, del hecho educativo. Su relación de influencia mutua, absorbe la experiencia del educador e impulsa la reflexión sobre sí mismo. La educación en sus aspectos teóricos no prescinde de la práctica pedagógica (Carr & Manzano, 1996), no puede estar exenta de la mirada política, ética y social de quien ejerce como educador. El acto de dar sentido a su experiencia como educador se determina como lugar común de los elementos que componen el ejercicio docente; el contenido, el conocimiento, el currículo, sus

objetivos y finalidades, el contexto del proceso educativo, la organización socio-política, las ciencias y tecnologías, todo aquel conocimiento que forja la dirección general del proceso educativo a cargo de la institución educativa y del profesional docente. Lo subjetivo, implícito: los educandos, las relaciones interpersonales, los aspectos cognitivos, afectivos y éticos que emergen en las acciones desplegadas en las aulas. Desde esta perspectiva, la profesión docente no se configura como tal sin la dialéctica entre las condiciones de la realidad y la actitud, destrezas o forma de vivir que tienen en el desempeño de la enseñanza. Al reflexionar sobre todo ello, el docente capta estas influencias mutuas y es el reflejo de su interés por la práctica educativa, la construcción de una relación interpersonal con los educandos, el sentido social, cultural y político de su trabajo en el aula. Asume un enfoque comprensivo de la educación (Gimeno & Pérez, 1994) que considera la complejidad del contexto educativo, la importancia del profesor como agente de un proceso, y la pedagogía como acción para la transformación social.

El profesor alcanza el sentido de su función reconociendo que su papel es construir la relación adecuada entre el aprendizaje y el estudiante más allá de la técnica y el currículo, pues el profesor es responsable de cooperar en el aprendizaje de lo que para el estudiante es relevante. Por eso, buscará información de sus experiencias en la realidad compleja o en el mundo en que ha vivido compartiendo con el estudiante. Estas experiencias las ha percibido, abarcando tanto lo racional como lo afectivo e intuitivo. El profesor que no se acerque a la comprensión de su sentido en medio de esta complejidad, se dirige sólo parcialmente al hecho educativo. Por ejemplo, su rol estará restringido sólo al objetivo de llevar a cabo las clases de acuerdo a los contenidos del currículo escolar. Por lo tanto, es claro que el sentido de la docencia no se trata de un sentido en relación a la acción educativa y a la noción de profesión institucionalizada, sino más bien como punto de fusión y de resolución de los elementos fundamentales de la educación que como profesionales docentes representan y ponen en práctica.

## 1.2. Sentido reflexionado de la profesión docente.

En este apartado presentamos la reflexión en la profesión docente tema central investigado en este trabajo. Como introducción, en primer lugar presentamos la definición general de reflexión y algunas aplicaciones en autores relevantes en el campo de la educación. Presentamos la relación entre teoría y práctica educativa, relación en donde la reflexión es fundamental e impulsa la noción de la profesión docente como una profesión reflexiva. En el segundo punto, presentamos algunos trabajos derivados de este interés en la relación entre teoría y práctica educativa; la práctica del profesional docente como una práctica reflexiva, diferente a la práctica como mera implementación de conocimientos técnicos, de acuerdo a los trabajos de Donald

Schön (1983). Luego, presentamos las características de esta práctica reflexiva, que se diferencia de la práctica hacia determinados objetivos y se asemeja a una actividad artística; la práctica se entiende como un arte en el que la experimentación permite su desarrollo en lugar de un objetivo previo que no aborda los problemas y dilemas que surgen en la experimentación. Aquí revisamos el trabajo de Lawrence Stenhouse (1985), autor que propone la investigación y la reflexión en la práctica para la construcción de aspiraciones orientado hacia el perfeccionamiento de la propia práctica. Siguiendo este punto, presentamos las características que va adquiriendo la reflexión docente, según los trabajos de los autores mencionados, cuando se observan otros componentes relativos a los acontecimientos educativos. La reflexión no sólo trata de la resolución de problemas y la mejora de aspiraciones educativas en orden a resolverlos, sino que trata también de tomar conciencia de los principios e ideas que sustentan las acciones en el aula para alcanzar un mayor potencial educativo. Desarrollamos este aspecto de la reflexividad dentro de la práctica docente a partir del trabajo de John Elliott (1976-77). Como último punto de estos apartados introductorios expondremos el trabajo de Kenneth Zeichner (1976), referente a la reflexividad de los profesores en cuanto impulso democrático, de emancipación y a favor de un aprendizaje práctico en comunidad, importante de ser incorporado en la formación inicial profesional. Así alcanzamos a recorrer importantes teorizaciones en torno a la reflexión en la profesión docente. En la segunda parte de este apartado, presentamos el desarrollo de los elementos subjetivos que se involucran en la experiencia reflexiva del profesional docente. Estos elementos subjetivos de la reflexión docente son: la experiencia como concepto general, desde donde comienza a construir la reflexividad, las creencias personales, la identidad personal y profesional, la autonomía y la agencia profesional.

### 1.2.1. La reflexión.

En este punto presentamos el significado de la palabra reflexión en su acepción etimológica y la referencia a este término de uno de los más renombrados autores en educación John Dewey de acuerdo a lo presentado en Linda Valli (1990). El origen etimológico de “reflexión” viene de latín “reflexio”, el significado original latino es doblarse o mirar hacia sí. Tiene aplicaciones en gramática, física y psicología. En la gramática, un pronombre es reflexivo si se utiliza como un objeto para referirse al sujeto de un verbo, en física, la reflexión es el retorno de la luz, el calor o el sonido después de golpear una superficie y en términos psicológicos, la reflexión se refiere a una imagen mental o representación.

John Dewey fue uno de los primeros teóricos educativos en los Estados Unidos que consideró a los maestros como profesionales reflexivos con la capacidad de desempeñar papeles muy

activos en el desarrollo de programas y reformas educativas. John Dewey define el pensamiento reflexivo como el pensamiento que considera toda creencia o forma de conocimiento teniendo en cuenta los motivos y las conclusiones a los cuales tiende, en forma persistente y activa (Dewey, 1928 citado en Valli, L. 1990). Dewey contrasta el pensamiento reflexivo con los hábitos de pensamiento asistemático, que carecen de evidencia y están basadas en falsos supuestos o creencias que se ajustan a la tradición y a la autoridad. El pensamiento reflexivo debe asegurarse de que los supuestos y creencias están basados en la lógica o en las evidencias, atendiendo a las consecuencias de una decisión de acción. El pensamiento reflexivo también implica la crítica de las ideas que producen y recurren permanentemente a la búsqueda de evidencia.

Jürgen Habermas en su libro “Conocimiento e interés” (1973), nos proporciona un marco adecuado para mirar los supuestos de la racionalidad hoy en día. En esta obra estudia la relación entre conocimiento e interés para hallar de las causas que han desvirtuado la teoría de las ciencias situándola como teoría del conocimiento, lo que ha provocado el olvido de los “Estadios de Reflexión”. Señala tres tipos de interés; el técnico, propio de las ciencias naturales cuyo interés es el conocimiento de la naturaleza para su control; el práctico, propio de las ciencias histórico – hermenéuticas orientado a establecer una comunicación entre las personas, y el interés emancipador que orienta las ciencias sociales cuyo interés es por la reflexión crítica sobre la naturaleza de la acción y su proceso. Cada interés posee sus propias reglas metodológicas que determinan el aspecto bajo el cual la realidad se puede convertir en objetiva para nuestra experiencia, lenguaje y acciones. Por lo tanto, la educación como situación social, corresponde a la esfera del interés práctico de conocimiento, las interpretaciones de la realidad con vista a la intersubjetividad. El enfoque de la racionalidad técnica, que se suele utilizar en este campo ya que se entiende que es una racionalidad válida desde las ciencias, no es la adecuada para abordar los problemas sociales que la educación abarca.

Hasta este punto podemos señalar que una persona reflexiva es alguien que contempla, que piensa en lo que experimenta, en el conocimiento implicado en ello y en sus acciones. La reflexión es un modo consciente y sistemático de tomar en consideración conocimientos nuevos y cuestiones relevantes a la consecuencia de las propias acciones, también puede abordar la intuición, como por ejemplo corazonadas. El profesor piensa o mira hacia sí mismo como sujeto responsable de la enseñanza, observa el plan de estudios y el desafío de hacerlo más interesante y participativo para los estudiantes, los obstáculos y desafíos, implica juicio y pensamiento cuidadoso sobre los objetivos de enseñanza y decidir cómo lograrlos, evaluando el progreso del proceso de aprendizaje y determinando qué factores ayudan o dificultan el logro de los objetivos de aprendizaje, como por ejemplo el propio estudiantes, sus familias o incluso la cultura

institucional del centro educativo. Lo que nos da a entender que una parte importante de esta reflexión, además de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, es el contexto socio-cultural que rodea sus acciones educativas. El plan de estudios, los objetivos de enseñanza, la vida cultural que rodea a los estudiantes, sus actitudes frente a los otros compañeros de clase, todo lo que rodea la actividad educativa, se enmarca dentro de una sociedad y cultura determinada, dentro de un tiempo, lugar y grupo humano determinado que se ve influido a su vez por los sucesos históricos, el progreso de los modos de producción, la economía, la conformación de distintos status sociales, etc. (Popkewitz, 1990).

Los objetivos educativos irán acorde al modo en que el grupo humano que conforma el contexto, quiera que se forme al estudiante, lo que estará formulado en el plan de estudios, en primera instancia y luego por las creencias, actitudes y opiniones intercambiadas en la vida en sociedad. El mismo profesor quien vive dentro de esta sociedad, ha recibido cierta formación universitaria respecto a técnicas de enseñanza, sistema de valores e inmersión en el plan curricular de estudio: está inmerso en esta cultura. Es decir, su sistema de valores y creencias estarán acorde a su contexto, y a la vez la reflexión frente a los obstáculos para el aprendizaje, frente a cómo hacer la enseñanza más interesante y participativa a los estudiantes, o sobre su forma de comportamiento en el aula: se ve influido por este sistema de creencias.

En este sentido, cada sociedad tiene determinados rasgos y propias problemáticas y además coherentemente con su nivel de desarrollo, tendrá determinadas expectativas de progreso. Uno de los rasgos más relevantes de la cultura contemporánea es un sistema de economía global. Hoy en día los parámetros de crecimiento y desarrollo están basados en la competencia económica. A través de la educación se espera contribuir a la producción de un capital humano con determinadas competencias. Los criterios de competitividad del mercado laboral y un mundo globalizado forman parte de este sistema cultural, por lo tanto también dentro de las creencias subjetivas e institucionales, implicadas en las políticas educativas, las escuelas y los profesores. El profesor además de ser el encargado de cuidar la formación de personas participantes en un futuro de este grupo humano, también cuidan del patrimonio cultural. Son responsables frente a la sociedad, sus problemáticas y expectativas, frente a un entorno extraordinariamente complejo con múltiples y simultáneas demandas sobre su atención. Por lo tanto los profesores no son ni deben ser irreflexivos ni conformistas (Schön, 1998). A lo largo del tiempo, los profesores trabajan, y con ello participan dentro de comunidades que forman parte de la cultura general de la sociedad. Su reflexión se enmarcará entonces en lo que sucede en esta comunidad, ya que todos los problemas educativos son, al menos en parte, cuestiones relacionada con esta comunidad.

a) La relación entre teoría y práctica en la Teoría de la educación.

La naturaleza práctica de la educación y la necesidad de tener un fundamento normativo que oriente apropiadamente la realización de las acciones en el aula, insta al análisis de la relación entre la teoría y la práctica educativa. Este análisis revela tanto la valoración epistemológica de las experiencias de la práctica para conformar las teorías educativas, como el punto de vista socio crítico que devela las implicancias políticas de aceptar ingenuamente que la teoría se debe erigir sobre la práctica por su validez científica.

Efectivamente la práctica educativa cuenta con un conjunto de teorías científicas y normas que caracterizan la actuación como un proceso controlado de acuerdo a determinados objetivos. Esto permite a la vez el control de los resultados que efectivamente aparecen a partir de estas acciones. Los resultados obtenidos en distinta medida satisfacen lo esperado en una primera instancia, por lo que el conjunto de normas de actuación y la teoría científica desde la que se construyeron son revisados en orden a mejorar el alcance de lo esperado. La ejecución de las acciones en el aula espera ser un proceso creativo y controlado a través de la evaluación continua de la interacción entre teoría y práctica. La necesidad de control de este proceso de actuación puede llevar a considerar el enfoque científico de la práctica docente como el más confiable para este fin. Sin embargo, la naturaleza práctica de la educación, nos hace detenernos en esta confianza, ya que la ciencia que cuenta con los criterios de objetividad del método científico espera obtener generalizaciones universales e independientes del contexto, mientras que la práctica educativa trata con realidades concretas, casos particulares y dependientes del contexto (Contreras, 1997, pp. 64–67).

La práctica educativa abordada por la racionalidad técnica, es una práctica que se rige por las técnicas derivadas de la investigación científica, un conjunto de conocimientos sobre el mundo obtenidos por medios científicos, que explica el mundo, lo predice y controla, se erige sobre la práctica y la práctica queda limitada a la aplicación de las técnicas obtenidas. Queda separada la producción de conocimiento de su aplicación. La generación del conocimiento es entonces prerrogativa de la academia, de los programas de formación universitaria, a través del conocimiento de los especialistas y sus investigaciones, en los que la práctica cotidiana no interviene. Además es aquí donde inevitablemente el marco político - normativo adquiere predominio, pues ofrece los criterios válidos y objetivos a partir de lo cual construir una labor educativa fiable.

Encontramos interesantes investigaciones y aportes teóricos al fenómeno de las contradicciones existentes en las escuelas, a partir del análisis de las reformas educativas acontecidas a partir de

la década del setenta en adelante en Estados Unidos y Reino Unido principalmente (Bourdieu et al., 1981; Zeichner, 1983; Apple, 1987; Kemmis & Fitzclarence, 1988; Giroux, 1990; Bernstein, 1998). Estas investigaciones muestran que en el espacio escolar, los mismos sesgos sociales que se producían en la sociedad en general se replicaban y con ello se podrían identificar los presupuestos e intereses políticos en los que se apoyan. En este espacio deberían desarrollarse procesos de comunicación a través del currículo educativo, estilos metodológicos y la organización de la institución escolar en general, con sus políticas. La perspectiva crítica de la teoría de la Educación (Apple, 1987; Freire, 1970; Giroux, 1990; Carr & Kemmis, 1998), detectó que las escuelas sobre todo las del sector público no son ideológicamente neutrales (Beyer & Zeichner, 1982; Beyer, 1984), que existe una ideología preexistente y diferencia entre la teoría y la práctica educativa, necesaria de ser transformada en los programas de formación del profesorado y en la construcción del currículo educativo. Las escuelas son lugares culturales y políticos, las circunstancias de la práctica educativa muchas veces parecen estar ligadas al poder y a la imposición de códigos y experiencias de clase, excluyendo las experiencias de los grupos subordinados. Es posible que se legitime una cultura que reproduzca formas de relación entre los diferentes grupos de acuerdo a su nivel económico, a través de experiencias cotidianas de los estudiantes y profesores, modos de uso del lenguaje y razonamiento (Bourdieu et al., 1981; Giroux, 1985; Apple, 1987; Bernstein, 1988;). A partir de esto, no hay que olvidar que los significados que acompañan la práctica educativa se han construido dentro de un marco histórico, cultural, social y político, lo que ahora, habrá que entender desde una perspectiva interpretativa además de crítica, en la cual el profesor y sus experiencias en las escuelas y aulas de clases, tienen un papel fundamental.

La teoría y la práctica en educación son campos que se constituyen mutua y dialécticamente, en tanto es un saber que usa el pensamiento teórico - reflexivo que recae sobre sí misma, en su puesta en marcha. Este saber de la educación a través de un ejercicio reflexivo sobre sí, tiene una característica fundamental, una actitud investigativa "sobre" la educación sin perder el objeto de que sea "para" la educación (Carr & Manzano, 1996). Esta reflexión sobre la práctica, al mismo tiempo es una teoría de las relaciones sociales, del pensamiento y la acción en el trabajo de un individuo, en definitiva de la vida y sobre los procesos públicos (Giroux, 1990). En este sentido, el saber sobre la práctica a través de la experiencia trae consecuencias para la teoría. Hacer teoría que sea consecuente con las intenciones de la actividad para el desarrollo de los estudiantes y de la sociedad, implica la intervención de la reflexión de los profesores sobre su experiencia como enseñantes en las escuelas (Beyer, 1984; Labaree, 1992; K. M. Zeichner & Liston, 1987; Larrivee, 2000). A partir de estos conocimientos, las ideas educativas adquieren



una expresión concreta expresada en la práctica de manera reflexiva y creadora. El desarrollo curricular debe respetar el carácter ético de la labor educativa considerando que los valores son los que la rigen y que la práctica es un modelo construido reflexivamente por el profesor (Stenhouse, Rudduck, & Hopkins, 1993). Para ello la investigación es el medio para el desarrollo profesional docente, en la creación curricular y la mejora de la calidad de la enseñanza (Elliott, 1991; Hargreaves, 1996).

Entendiendo que el campo educativo es práctico y que esta práctica es dinámica y singular, la reflexión sirve para superar la relación lineal y mecánica entre los conocimientos técnicos y la práctica; generando un conocimiento comprensivo y por ello útil y transformativo (Fenstermacher, G. 1987; Schön, 1992). La transformación puede darse en dos niveles distintos; en las acciones educativas en el aula como acción instrumental para entender mejor los métodos de intervención (Clark & Peterson, 1989; Schön, 1998), o en la comprensión de los principios o razones que sustentan estas acciones y su experiencia, reinterpretando las situaciones problemáticas que se presentan en las aulas y con ello los afectos, las creencias personales y la deliberación entre orientaciones educativas enfrentadas (Shulman, 1987; Smyth, 1989; Silcock, 1994; Larrivee, 2000). Es decir, que esta transformación se puede dar en la enseñanza vista desde una perspectiva estandarizada, donde la técnica o lo que se enseña es lo más importante, o como una cuestión sobre la enseñanza para todos, donde el para qué y a quién se enseña es lo importante también. En otras palabras, reflexionar como profesionales de la educación o profesionales docentes puede entenderse como la reflexión sobre el propio desempeño y esfuerzo dedicado para educar a todos los estudiantes de manera que todos tengan las mismas oportunidades de desarrollo. Aquí comprendemos la importancia de los valores, el principio de justicia y emancipación social, pues se pone énfasis en la necesidad de la preocupación por los problemas de desigualdad social, racial, de género, entre otras problemáticas con las que se encuentran los docentes en el día a día.

Es decir, que lo cotidiano es dinámico, abierto e incierto. Los procesos reflexivos del profesional docente a cargo de esta práctica, de interpretación de los participantes que media en ella a través de una dinámica deliberativa y dialógica de comprensión, además de la regulación de la normativa ética, el conocimiento científico, la acción, la propia práctica de carácter complejo y social, entran en juego en el análisis de la relación entre teoría y práctica.

Una revisión teórica rigurosa, específicamente de la relación entre el profesor y el conocimiento que se trasmite en el proceso de enseñanza, nos permite conocer que en la práctica siempre se ejerce una reflexión crítica (Van Manen, 1977). La visión de que en la relación entre el

conocimiento con el que trabaja el profesor en el aula y la práctica del profesor, hay una teoría implícita sobre el objetivo de la enseñanza, y asimismo sobre sí mismo como parte operante de ésta. Existe en esta relación toma de decisiones, aunque en forma irreflexiva y no crítica. En estos casos, la toma de decisiones se torna ecléctica, dice el autor, es decir, se adhiere a distintas ideas que pueden servir en la práctica, tanto en el momento en que se planifica la clase, se selecciona el contenido, y finalmente se actúa. Van Mannen, postula que esta toma de decisiones se hace en la forma en que Max Weber denominó “tipo ideal” de la reflexión, es decir, que se selecciona una hipótesis para llevar a cabo en la acción, y en ella también comprobarla. Desde esta formulación conceptual proveniente de las ciencias sociales, las hipótesis siempre existen en la conciencia humana para actuar en el mundo, sirven para clasificar y entender la realidad en la que se interviene con la acción. Con esto queremos indicar que bajo la acción ejercida por un profesor, encontramos una hipótesis de su situación, que puede interpretarse, como transformadora a partir de la visión crítica del contexto o como parte de la práctica acrítica como control o reproducción del conocimiento y la cultura.

Entendiendo entonces que la práctica educativa es una realidad de distinta índole que la objetiva, la reflexión del practicante como participante de la teorización de la práctica es un componente esencial. A continuación profundizamos en las aristas que tiene la reflexión del profesional docente en este tratamiento de la práctica educativa con la finalidad de mejorarla y desarrollar el conocimiento profesional.

### 1.2.2. La docencia como profesión reflexiva.

La reflexión sobre sí mismo del profesorado a través de la observación y reflexión de su práctica es desde donde queremos ver al profesor y apuntar nuestro objeto de estudio. Seleccionamos de entre la literatura científica pertinentes ideas que nos ayuden a definir la reflexión acerca del sentido sobre sí mismo del profesor en su práctica como transformador, mediador y responsable de su acción docente.

Hoy en día, los teóricos coinciden en que la definición del profesional docente está constituida por la compleja relación entre los componentes de la práctica educativa, principalmente el currículo y el contexto socio-cultural, condición de la práctica real (Perrenoud, 1999). El docente es una figura importante del proceso educativo y se define en tanto crea una relación con todos los factores que confluyen en su actividad. El medio para conseguir un resultado u objetivo educativo entre los componentes de la práctica educativa es un ámbito de lo que llamamos “pedagogía”. Por lo tanto si hablamos de profesores, hablamos de “profesionales de la pedagogía” (Tardif, 2004). Su actividad pedagógica, se constituye de la relación dinámica entre

el mismo profesor, como agente en el que trascurren procesos para la transmisión de la enseñanza, el currículo y el contexto socio-cultural que a la vez determina el sentido del resultado o logro educativo. Por lo tanto, desde nuestra perspectiva, el profesional docente, es entendido como un crisol en el que se fusionan todos los elementos presentes en la enseñanza.

El profesor es quien ejerce la interacción con los alumnos, de quienes obtiene conocimientos para poner en práctica el currículo escolar, hacerlo asimilable y entendible. Al mismo tiempo en él confluyen creencias, emociones, valores y tendencias de acción, propias, singulares e inherentes a su persona, que son una importante influencia para la transmisión del currículo y el proceso de enseñanza (Gimeno, 1988). También recibe las influencias de las políticas educativas, los aspectos formales del currículo, como ya mencionamos, y también posee una historia en la que ha adquirido su formación en conjunto con otros profesionales de la educación en distintos niveles, tanto en su formación universitaria como en la institución educativa como organización en la que se ha desempeñado (Tardif, 2004). Con todos estos factores, el profesor es el que media entre lo que la institución educativa requiere en términos formales, los objetivos planteados en el currículo escolar y las cuestiones sociales, las tensiones, problemáticas, como contexto en el que se efectúa la educación, y que se puede obviar en el currículo pero que el profesor es capaz de observar, comprender e incluir en el proceso de enseñanza como factor importante en la formación de sus alumnos (Wideen & Grimmert, 1995).

En palabras de Eduard Spranger (1960), la pedagogía es “la pedagogía de las realidades” que consiste en comprender, a través de distintos niveles del espíritu, la complejidad de lo transmitido en el proceso de enseñanza y este proceso en él mismo. Su pensamiento se fundamenta en los tres niveles del espíritu, el espíritu subjetivo, que estructura la vida de la sociedad y al mismo tiempo de los sujetos, presentando los valores en ella. El espíritu objetivo, que forma parte de la cultura e ideas presentes, que por lo demás se constituyen en la temporalidad, es decir, a partir de un proceso histórico. Y el espíritu normativo, donde fluctúan y determinan, en una dinámica constante, los sujetos en el sentido personal y la cultura. La pedagogía de las realidades opera entre el espíritu objetivo y el normativo, porque es la actividad que debe aprehender y comprender las ideas presentes en una cultura de acuerdo a su tiempo para su transmisión a la persona. Esto lo puede hacer a través de una pedagogía científica, ya que se requiere de objetividad, y al mismo tiempo que se objetiva, a partir de esta perspectiva hay un proceso de comprensión en donde interviene el punto de vista crítico. Por un lado tenemos la cultura, que la “pedagogía de las realidades” capta desde un punto de vista lo más científico y objetivo posible, pero al describirla interviene la mirada crítica de la persona.

En esto consiste la “pedagogía de las realidades”, en sostener esta dinámica y presentarla como un fundamento importante de la acción pedagógica.

a) La práctica reflexiva.

Aquí presentamos la reflexión del profesional docente sobre su campo de acción. Es bien conocido el estudio de Donald Schön (1983), sobre cómo piensan los profesores cuando actúan. Éste señala que de forma interactiva nombramos las cosas y enmarcamos el escenario dentro del que nos vamos a mover. Como primer elemento de esta dinámica, tenemos el conocimiento que entra en el campo de la acción, es decir, el conocimiento en la acción educativa, los elementos, ideas, prácticas que enmarcan la acción dentro de la actividad educativa. En segundo lugar, tenemos la reflexión en la acción, las características del pensamiento de los profesores en su acción, y en tercer lugar la reflexión sobre la acción ya realizada, como principios procedimentales de una buena práctica y la realización de progresos en ella (Schön, 1998).

Los profesionales se encuentran con situaciones problemáticas y sorpresivas a las que se acercan reflexivamente, intentan entender para resolver, tanto en el momento en que suceden como posteriormente una vez experimentado y actuado en ellas. La naturaleza de la práctica profesional de ser considerada como “resolución de problemas” pasa a ser tratada como “situación problemática”, situación abierta a la conformación, un proceso racional de elección de posibilidades y debate de la naturaleza de esas decisiones. Frente a estas situaciones el profesor cuenta con el conocimiento acumulado con el paso del tiempo, tácita e implícitamente para permitirle realizar acciones sin necesariamente detenerse a pensar en ellas, sobre estos conocimientos habitualmente no ejercemos un control o una revisión. A esto se refería Donald Schön en el concepto de “Conocimiento-en-la-acción”. Schön, muestra el poder de la visión “práctica reflexiva” propia de la reflexión-en-la acción. Los prácticos están influidos continuamente por el lenguaje y los medios usados para la comunicación, los sistemas de apreciación por los que emprenden la práctica, las teorías, los marcos con que establecen sus problemas y delimitan sus situaciones. Sin embargo existen situaciones que nos hacen cuestionar los conocimientos implícitos: la “reflexión en la acción” analiza la situación que se está experimentando y se redirige adecuadamente.

*“Para las nuevas situaciones no funcionan las normas de actuación del repertorio de conocimiento acumulado, por lo que además de entenderla es necesario cambiarla, lo que implica una necesidad de experimentar y descubrir otros conocimientos a partir de una “reflexión sobre la acción”. En esta experimentación siempre interviene un proceso interpretativo. Las situaciones problemáticas requieren de un juicio acerca de lo que es relevante y los criterios adecuados para garantizar que el cambio que se desea sea exitoso a partir de conjuntos de sistemas apreciativos, valores, conocimientos, teorías y prácticas con*

*los que se interpreta las experiencias en “espirales de valoración-acción-nueva valoración” (Contreras, 1997, pág. 80).*

Es un proceso en el que al tratar de cambiar la situación, durante y/o después de la experimentación, ésta se observa desde otro punto de vista de tal manera que se determina al mismo tiempo otro enfoque, posición o lógica del problema que supera el sistema de conocimiento anterior. Cuando la experiencia acumulada del profesional no proporciona respuestas satisfactorias a la situación, el propio marco de referencia construido personalmente por el profesor tiene el potencial de transformarse a favor del desarrollo comprensivo de la práctica educativa en sí. Se trata de un proceso de investigación, pero que a diferencia de otro tipo de investigaciones, se trata de un proceso en que además el práctico determina su actuación en ella, pretendiendo que sus acciones alcancen consecuencias. En vez de llevar la práctica a cabo a partir de determinados procedimientos y resultados anticipados, se lleva a cabo a partir del propio ejercicio de la práctica, de la experimentación y búsqueda, la capacidad poner en juego todo lo que emerge en la práctica, a partir de la reflexión, el bagaje personal y la intensidad que quita la búsqueda.

La tesis de Donald Schön sobre la relación entre teoría y práctica profesional ha aportado una nueva concepción dejando atrás la relación en que la teoría se superpone a la práctica, para promover la relación dialéctica entre el conocimiento de la realidad y la experiencia personal del profesor. Sugiere que la mayoría de los desafíos que competen a los profesionales prácticos no se apoyan en métodos de la racionalidad técnica. Da una nueva connotación a la práctica profesional como actividad artística, más bien humana, práctica y reflexiva en la que tienen cabida ciertas aplicaciones concretas de carácter técnico, pero guiada por apreciaciones y valores educativos que dependen del profesional y su búsqueda en la práctica, en donde no se pueden separar los fines de los medios.

b) Profesores investigadores.

Bajo la óptica de Lawrence Stenhouse (1985) se indica la importancia de la investigación como observación y revisión de los objetivos de sus prácticas, para comprender lo que el alumno debe aprender y por lo tanto también el sentido de la acción del profesor en el aula. Este autor desarrolla su trabajo a partir de la crítica a la noción de currículo como modelo en base a objetivos, organizando el proceso de aprendizaje antes de conocer las necesidades y características de los estudiantes. De esta forma limita la capacidad de juicio profesional y las aspiraciones educativas que en ellos existe. Sobre todo eso, fundamenta su nueva noción de currículo y la noción como docente investigador. Señala el currículo como fundamento en el que

se apoya el proceso de enseñanza – aprendizaje, que debe ser abordado como base de un proceso de investigación del profesorado. La actitud indagatoria acerca de la experimentación de la puesta en marcha del currículo de manera sistemática y crítica es fundamental para la mejora su potencial educativo. El currículo es considerado efectivamente una pauta ordenadora de la práctica educativa, asentada en la realidad que ofrece determinados criterios para la enseñanza y al mismo tiempo una instancia donde el profesor puede desarrollar nuevas destrezas, relaciones, conocimientos y juicios acerca de lo que se está llevando a cabo. De acuerdo a la perspectiva de Stenhouse, el currículo pasa de ser un conjunto de actividades para el alcance de determinados resultados a ser el marco para valoraciones educativas abiertas a la interpretación del profesor (Stenhouse et al., 1993).

Cada situación educativa es diferente, por lo que no dependen de un conocimiento generalizable a todo el alumnado, sino de las circunstancias de cada caso. Las aspiraciones educativas no se pueden anticipar, tanto por la singularidad de la situación educativa de la que emerge como por el hecho de que siempre serán mejorables a través de la experimentación de sí mismas y por las valoraciones del profesor en contacto siempre con situaciones singulares de aprendizaje. La puesta en marcha del currículo en base a las aspiraciones educativas representa para el profesorado el escenario para experimentar en el aula a modo de laboratorio. La enseñanza fundamentada en las aspiraciones y pretensiones del profesor se caracteriza por abrirse siempre a posibilidades imprevistas, las consecuencias educativas, y siempre serán susceptible de mejora. Esto, a través de un proceso de hacer consciente los conocimientos que sustenta la experiencia en el aula e, indagando en esas habilidades y recursos que reflejan supuestos personales respecto a la práctica profesional, desde un punto de vista crítico. Los modelos de enseñanza deben experimentarse, revisarse a través de la práctica, y la práctica a través de los modelos creados de enseñanza.

c) Los profesores auto-observadores.

Aquí abordamos el trabajo de John Elliott, quien compartiendo un marco similar con los trabajos de Schön y Stenhouse, toma los conceptos de la interdependencia entre la práctica - investigación y la noción de modelo curricular en base a un proceso distinto al currículo en base a objetivos. Nos da luz sobre nuevos elementos de la reflexión como parte inherente de la práctica educativa. Ésta, dice el autor, se desarrolla en torno a valoraciones éticas que el profesional tiene la capacidad de contemplar, manejar y transformar en sí mismo, a través de un proceso de investigación-acción. Considera que las teorías prácticas o los “conocimientos-en-la acción” como señaló Schön, formas construidas a través de la práctica, llevan a cabo

valores profesionales desde el punto de vista ético, en un proceso donde la investigación del profesional reflexivo es fundamental.

La investigación – acción, concepto acuñado por primera vez por Kurt Lewin (1947), actividad concerniente a una comunidad con el objeto de modificar las circunstancias que les atañe, de acuerdo a comprensiones y valores humanos compartidos entre ellos (Elliott, 1990), elimina la separación entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar. Dos características son importantes en esta afirmación. Primero, las situaciones son únicas, inciertas, sorprendidas y segundo, el sentido de la acción educativa en ella es la expresión de los valores pretendidos en la propia práctica y no externa ella, es decir que los supuestos que se presentan se refieren al modo de plasmar valores en situaciones concretas. Esta idea encuentra su fundamentación en la racionalidad práctica de Aristóteles (Contreras, 1997, pp. 89–90), que a diferencia de la racionalidad instrumental que fundamenta una actividad que se dirige a la producción de algo diferente de las propias acciones para alcanzarla: la práctica educativa basada simplemente en la ejecución de una técnica para alcanzar los objetivos determinados de antemano en el currículo. La racionalidad práctica es aquella que fundamenta las acciones que buscan la expresión de aquello que es bueno y está intrínseco a las mismas acciones, por lo tanto, el proceso educativo es intrínsecamente una actividad práctica.

Del concepto de la práctica educativa como actividad práctica entonces se desprenden dos ideas que configuran el concepto de profesores auto observadores, que derivados del trabajo de John Elliott. La primera es la deliberación práctica, que se fundamenta por su naturaleza en la experiencia acumulada del profesor y de las tradiciones pedagógicas como marco de referencias en que se enmarca la acción. La naturaleza de las condiciones para el aprendizaje, la relación entre el profesor y el alumno y el tratamiento de las situaciones educativas, son los frutos en sí de la práctica educativa y no de otros posteriores. La deliberación practica es la disposición que se desarrolla frente a problemas morales, decisión sobre formas de actuar en relación a lo bueno para la vida humana: la reflexión, el tanteo y la experiencia acumulada del profesor son importantes. La experiencia y la reflexión personal conectan adecuadamente con el carácter incierto e irrepitible de las situaciones educativas. Tanto la experiencia como la reflexión personal no son garantía para que la práctica sea exitosa, pero sin embargo tienen el potencial para alcanzarlo.

d) Los profesores reflexivos.

Aquí queremos presentar el trabajo de Kenneth Zeichner (1976) quien aborda la reflexión del profesorado abarcando ampliamente el campo de la práctica profesional. De acuerdo a la obra

de Van Manen (1977) y sus tres niveles de reflexión, en el primer nivel de la reflexión se encuentra la racionalidad técnica, la preocupación por la aplicación eficiente y eficaz del conocimiento educativo para alcanzar los fines aceptados como tal. El segundo nivel de reflexividad, se basa en una concepción de la práctica, concepción que dice que descansa sobre valoraciones y predisposiciones. La reflexividad en este nivel se trata de la explicación y aclaración de los supuestos y predisposiciones subyacentes con lo cual se evalúa la conducción de la acción y sus consecuencias educativas. El tercer nivel es el nivel de la reflexión crítica, incorpora criterios éticos y morales. En este nivel, cuestiones centrales son las finalidades educativas, experiencias y actividades que conducen hacia formas de vida concernientes a la justicia, la equidad y la realización concreta, y si las disposiciones actuales sirven para el desarrollo humano (Zeichner & Liston, 1987). Cada uno de estos tres niveles abarca diferentes criterios para elegir entre cursos alternativos de acción. En el primer nivel, es la aplicación eficiente y eficaz del conocimiento educativo, ni los fines ni los contextos el aula, la escuela, la comunidad y la sociedad son tratados como problemáticos. En el segundo nivel, la acción se conduce de acuerdo a ciertos compromisos y determinados valores que son posibles de revisar, aclarar y transformar. En el tercer nivel, la enseñanza y los contextos institucionales, el aula, escuela, comunidad y sociedad son vistos como problemáticos y rigen el universo más grande de posibles valores hacia los que puede conducirse la acción. Tres puntos son importantes de ser alcanzados a través de la reflexión: 1. La liberación del control injustificado a partir de un cuerpo de conocimientos tradicional en el que se da predominancia a la racionalidad técnica y criterios instrumentales de logro educativo (Beyer & Zeichner, 1982), 2. El desarrollo profesional personal de quien ejerce esta actividad. Y 3. La justicia social. Como vemos, su preocupación es la emancipación a favor de un aprendizaje práctico, fundado en la experiencia profesional y la democracia en la comunidad educativa. En 1979 fue diseñado un programa de enseñanza para estudiantes de pedagogía en la Universidad de Wisconsin Madison, donde el autor fue decano, asociado en el programa de formación de profesores. Este programa se orientó a la reflexión e investigación en la propia práctica del profesorado, basados en los mencionado tres niveles de reflexión para permitir a estos estudiantes desarrollar los hábitos y habilidades pedagógicas necesarias para auto dirigir su desarrollo profesional que les prepare para participar tanto individual como colectivamente en la creación de políticas educativas. El objetivo de este programa es reflexionar acerca de las limitaciones materiales e ideológicas integradas en el aula, la escuela y los contextos sociales en que los profesores en formación trabajaban.



### 1.2.3. Los elementos subjetivos de la experiencia reflexiva del profesional docente. El origen de la reflexión.

A partir de las ideas de estos autores, damos paso en este punto a la definición de los componentes importantes para la reflexión de los profesionales docentes, los elementos que se asimilan de forma personal, que elaboran la experiencia. Podemos decir que no se puede prescindir de la naturaleza situacional de la práctica educativa, cada situación educativa es única, por los acontecimientos que ahí suceden, los estudiantes que componen el aula, los diferentes hechos sociales, culturales o contextuales del propio centro que influyen en la enseñanza en un momento particular. Por esta razón los conocimientos técnicos sobre la enseñanza o las sabidurías externas exclusivamente no contribuirán de manera satisfactoria a la práctica educativa. La reflexión del profesional a cargo de estas situaciones educativas brinda el potencial de construir el modo de operar adecuado en cada situación, incluso implicándose en la idea y construcción del objetivo educativo buscado (Elliott, 1990, 1991). La práctica educativa no trata un conocimiento específico, sino que es la convergencia del conocimiento práctico adquirido de casos particulares previos, de una persona que realiza una actividad. Por lo tanto, la sensibilidad frente a la situación y la asertividad para actuar adecuadamente requiere de un proceso reflexivo, el cual no puede desarrollarse si no es a partir de la persona del profesor y su experiencia.

En este punto entonces daremos definición al concepto de experiencia y a los componentes que entran en juego en la asimilación personal de la experiencia enfocada en la del profesor: creencias personales, identidad personal y profesional, autonomía y agencia.

a) La experiencia.

Según la Real academia de la Lengua Española, “experiencia” significa:

1. Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo.
2. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo.
3. Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas.
4. Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona.

La acepción de experiencia relevante a la reflexión del profesional docente para nuestra investigación, aborda primero “las circunstancia o acontecimiento vivido por una persona” que implica el “haber sentido, conocido o presenciado algo” que en consecuencia nos lleva a un conocimiento adquirido por estas circunstancias vividas, es decir, un sentido epistemológico, mediante la práctica prolongada en el transcurso del tiempo. Todo esto para dar respuesta a la

pregunta ¿qué es la experiencia y que papel cumple en reflexión que media en la relación entre el profesor y la situación educativa?

Francisco Varela (1991), nos propone una nueva perspectiva para abordar la experiencia humana en su completitud. En vez de intentar comprenderla, en tercera persona, tras los lentes tradicionales de las ciencias, es esencial tomar el sentido de comprenderla en primera persona, pues la experiencia además de ser una interacción del funcionamiento del organismo, sus mecánicas perceptivas, formas de sentir, emociones con las circunstancias, no es sino una experiencia vivida, sin necesidad de que la razón o el intelecto intermedie para que se constituya como experiencia propiamente tal. Esta idea trae consigo además una nueva concepción de la conciencia, una nueva concepción de la realidad en la que es encarnada por el ser humano, eliminándose los límites entre sujeto y objeto. Es decir, no es algo separado del sujeto que lo percibe, es más, el sujeto es parte de él, debido a que el sujeto reconoce el mundo vivenciándolo como tal, en una “enacción” dentro de él (Varela, Thompson, & Rosch, 2005).

*(...) la realidad abarca el mundo de la vida, son imprescindibles en este mundo, el ligar del sujeto en las relaciones sociales, la propia subjetividad, los valores y afectos en una presencia plena, conciencia abierta, no solamente lógico – racional ( Varela et al., 2005, pág. 17).*

Cuando hablamos de la vivencia o la experiencia hablamos del conocimiento tácito, intuitivo y afectivo que se presenta siempre en la dimensión subjetiva del profesor. Sabemos que los profesores deben responder rápidamente, casi inmediatamente frente a situaciones emergentes en el aula. En esos casos, la respuesta no viene del proceso reflexivo, pues eso tomaría más tiempo del que dispone el profesor para responder rápidamente como la situación lo requiere. Estamos hablando más bien de un conocimiento intuitivo, no totalmente consciente, suficientemente adecuado para dar curso satisfactorio a la clase (Atkinson & Claxton, 2000). La explicación lógico racional no alcanza a dar explicación a lo que realmente sucede y de lo que se necesita para llevar a cabo la práctica. Esta explicación surge a partir de diferentes potencialidades de la conciencia, explicado en la noción de conciencia “enactiva” presentada anteriormente. Con esta definición de experiencia ponemos en superficie lo importante del ámbito subjetivo y vivencial en la reflexión del profesional docente en la deliberación de cursos de acción en la práctica educativa.

Muchos estudios consideran la experiencia como factor en la adquisición de conocimiento. Por ejemplo, en algunos estudios acerca del aprendizaje profesional de los profesores en formación, han concluido que los conceptos e imágenes respecto al papel de ser profesor con los que aprendices de la enseñanza comenzaron sus prácticas, son transformadas y reforzadas en un

proceso de ajuste o adición de imágenes proporcionadas por otros profesores presentes en su historia de vida y en esta experiencia de formación profesional, que le han ayudado a dar desenvolverse de mejor manera en el aula (Calderhead, 1988).

A continuación presentamos los componentes de la experiencia subjetiva del profesor que se implican en la definición del sentido reflexionado de la profesión docente. Estos componentes son: Las creencias personales o sistemas conceptuales que intervienen en la percepción e interpretación de la realidad; la identidad personal y profesional, que se refiere a la concepción de sí mismo como persona y como profesional en medio de la actividad educativa; la autonomía, su capacidad de juicio individual e independiente y la agencia, donde podemos decir que convergen todos los componentes anteriores, incluyendo los principios morales para determinar finalmente un curso de acción para el cambio.

b) Creencias personales.

Para conceptualizar las creencias personales en el contexto de la profesión docente, revisamos algunos trabajos cuyos objetivos se encuentran en torno a la forma de pensar que los profesionales tienen para intervenir en las situaciones educativas, que exponen la implicancia de las creencias personales. La situación educativa, que es incierta e indeterminada, debe ser comprendida por el profesor para reaccionar y responder adecuadamente a ella. Estudios enfocados en el modelo de resolución de problemas en el aula, dan cuenta que muchas situaciones en la enseñanza no responden fácilmente a modelos de resolución de problemas extraídos de la estadística, sino que se trata de modelos heurísticos, es decir que dan resultados en la práctica, mediante la creatividad y el pensamiento divergente, donde las creencias son componentes integrales de la toma de decisión (Shavelson & Stern, 1981). Una creencia es una forma de pensar, un conjunto coordinado de ideas y acciones que una persona utiliza para lidiar con una situación. Se conforma a lo largo de la historia personal y se conserva a través del tiempo.

En el caso de los profesores, las creencias pueden ser acerca de: el conocimiento y currículo; el rol del profesor; la relación entre profesor y alumno; los estudiantes en su diversidad. En definitiva el profesor caracteriza la situación educativa a partir de un conjunto de creencias relativas a lo que hace, la situación en la que se actúa, lo que trata de conseguir, asimismo de la propia práctica y la de otros (Kagan, 1992). El modo en que se perciben los datos de la realidad para contrastar las propias creencias con nuevas experiencias, está influenciada por ellas mismas (Nisbett & Ross, 1980). Usualmente las creencias permanecen en un nivel tácito, por lo tanto, son difíciles de articular y explorar y este hecho explicaría la perpetuación de prácticas

pedagógicas tradicionales. (Pajares, 1992). Las creencias tienen un papel importante en la determinación de la conducta del profesor en el aula. Respecto de esto, tanto las investigaciones en torno al pensamiento del profesorado, como los profesionales interesados en mejorar su práctica, deberían atender a sus propias creencias para comprender mejor la toma de decisiones para que lo que piensen o digan, se estructure de forma inteligible y coherente a la situación (Munby, 1982).

c) Identidad personal y profesional.

Para hablar de la identidad personal y profesional de los docentes, primero presentamos brevemente algunas referencias sobre la identidad personal desde un punto de vista psicológico y sociológico. Luego con las ideas que se desprenden de esta presentación realizaremos una revisión del concepto de identidad profesional en profesores para destacar los puntos centrales de la Identidad profesional relativa a la profesión docente.

Desde el punto de vista psicológico, la identidad es la imagen construida por uno mismo en un proceso consciente de identificación individual, con un grupo determinado o con aspectos propios que han sido reconocidos por otros, desde la relación con nociones individuales y sociales. Este concepto de identidad se ha puesto en cuestión ya que por sus características es un concepto que está penetrado por elementos ideológicos, sociales e históricos, es decir, es una idea mediada por otras (Derrida, J. 1986 citado en Revilla, 2003), por lo que es posible hablar del concepto de identidad considerando su carácter multidimensional, dinámico y problemático de acuerdo a una serie de elementos que anclan a los individuos a una determinada imagen, por ejemplo, la apariencia física (la imagen que proyectamos a los demás y a sí mismos), nuestro nombre (título con el que nos reconocemos y otros nos reconocen), la autoconciencia y la memoria (el modo de verse y pensarse a sí mismos, recuerdos selectivos que conforman nuestra historia personal) y las demandas de la interacción social (comunicación con otros, el compromiso de intercambio, confianza, consensos) (Revilla, 2003).

Como vemos la perspectiva social es un aspecto esencial de la identidad desde el punto de vista psicológico. La formación de la identidad de los profesores ha sido conceptualizada como un proceso de socialización (Geer & Lortie, 1976). Las formas en que los profesores forman su pensamiento sobre su enseñanza y su práctica son influenciadas por un proceso de aprendizaje a través de relaciones en la comunidad (Lave & Wenger, 1994). Por eso, es posible decir que la identidad del profesor puede tomar forma en la dinámica entre la percepción de uno mismo, el contexto social y laboral. Para los profesores su contexto social inmediato es caracterizado por su comunidad, incluyendo colegas, estudiantes y otras diversas capas sociales en la que ellos

forman parte tanto dentro como fuera de la escuela. Las normas institucionales del contexto socio político determinan los principios de eficiencia, de control y margen de acción para su desempeño, que está caracterizado por la compleja relación entre enseñanza y administración cuyos efectos trastocan la concepción laboral y ocupacional de los profesores (Kreber, 2010). En esta dinámica las ideas educativas y el propio concepto de sí se ven influenciadas por el contexto institucional. En este punto podemos decir que las propias creencias, que se implican en la perspectiva interpretativa de las ideas educativas que explicamos anteriormente, entre ellas el concepto de sí mismo como profesor pueden estar influenciadas por este contexto. La identidad profesional puede ser vista como la influencia de una constelación de percepción de los profesores basadas en la historia de ellos mismos como actores profesionales.

Considerando esto, la identidad puede darse en la dinámica entre un estado deseable o ideal respecto al auto-concepto de sí como profesor y la identidad hecha a partir de un estado presente, entre un “proyecto identitario” y el “reconocimiento identitario” (Martín, 2004). La identidad profesional de los profesores abarca actuales intereses profesionales individuales, puntos de vistas de la enseñanza y sobre el aprendizaje de los estudiantes y sus perspectivas de futuro.

Pensamos que lo central de la identidad personal y profesional es el engranaje conceptual que se encuentra inherente en la auto-concepción de la persona como profesional docente, los ideales personales como profesional docente y las limitaciones inherentes a través de un proceso de auto revelación. Este proceso es algo que se experimenta desde lo externo hacia lo interno, desde lo que sucede en el entorno ofreciendo la oportunidad de dirigir el proceso de reflexión hacia los niveles más internos hacia las reacciones internas del profesor. Encontramos un modelo como instrumento de auto-reflexión, llamado ALACT: “Action”, “Looking back on the action”, “Awareness of essential aspects”, “Creating alternative methods of action” (Acción, Retrospectiva de la acción, Conciencia de aspecto esenciales y Creación de métodos alternativos de acción) (Korthagen & Kessels, 2001). El modelo ayuda a determinar en qué nivel están localizados los problemas de enseñanza para el profesor, y en qué nivel del proceso puede ser abarcado, promueve una mayor conciencia en los niveles de identidad y misión, considerando una situación que ha inquietado al profesor con las siguientes preguntas: ¿qué se hizo en la situación?, ¿qué se quiso?, ¿qué pensó?, ¿cómo se sintió?, ¿qué es lo que quisieron los estudiantes?, ¿Qué hicieron los estudiantes?, ¿cómo se sintieron los estudiantes?; (Korthagen & Vasalos, 2005). La identidad profesional proviene de lo inherente en cada persona y la conciencia del modo en que desearía el profesor desempeñarse de forma auténtica, condicionada por las posibilidades que abre la situación educativa y por las limitaciones que

encuentra en ella, las que al mismo tiempo puede superar en un proceso crítico reflexivo y creativo que abordaremos en el siguiente punto. La visión personal del profesorado respecto a lo que ellos desean que sus estudiantes experimenten, entiendan y manejen en sus aulas, dice relación a “la educación posible” que ellos desean encarnar, y la apropiación de su sentido, su compromiso con ello. La visión personal del profesor es de profunda importancia para la implementación de mejoras educativas. Es una fuente de inspiración y motivación para alcanzarla (Hammerness, K. en A. Hargreaves et al., 2009).

d) Autonomía y Agencia profesional.

Hablamos anteriormente de la autenticidad individual en la formación de la identidad profesional. En este apartado desarrollamos la autonomía como el encuentro de la dimensión moral y una dimensión emancipatoria en la identidad profesional docente. John Dewey (1989) define la autonomía como la capacidad de pensar reflexivamente sobre los conocimientos, supuestos y creencias sobre los que se basan el curso de acción, para tomar decisiones y medir sus consecuencias. Los aspectos inherentes y auténticos de la persona del profesional educativo cumplen un papel fundamental en la capacidad de pensar autónoma y reflexivamente sobre lo implicado en la realización de una acción, los conocimientos, supuestos y creencias. En el contexto de la práctica educativa, la autonomía es parte del proceso de construcción y de conjugación de los aspectos que componen la práctica profesional y la experiencia del profesional en el aula. Los aspectos que componen la práctica profesional constantemente pueden ser contempladas por el profesor y ser transformadas, ya que tienen esa potencialidad (Contreras, 1997, pp. 149–152). Entra aquí en juego la responsabilidad moral y emancipatoria en medio de los componentes relativos a la comunidad educativa tanto dentro como fuera de la escuela, estudiantes, colegas, familias y sociedad con su influyente dinámica cultural y política. Se adquiere un compromiso con algo más importante que las expectativas externas en la formación de la identidad como profesor, que trasciende el statu quo, en busca de beneficiar los aspectos que componen la profesión, entre lo cual algo importante es el desarrollo de los estudiantes. La toma de decisiones de forma autónoma implica el desarrollo de un ejercicio intelectual para tomar conciencia de los objetivos educativos por los que se toman ciertas decisiones, a la vez que se desarrolla el ejercicio de una conciencia moral de responsabilizarse de que estas decisiones traerán beneficios a los individuos implicados. Aquí entramos a la problemática ética y política que conlleva la acción educativa del profesional docente dentro de un sistema institucional que no siempre facilita su propósito profesional (Cochran-Smith, 2001), la autonomía entonces aparece como parte esencial de la profesión. El componente intelectual

además del moral, proveniente de factores íntimos y personales representa la base de la intención que a la vez fundamenta los resultados de la reflexión y las acciones consecutivas.

Henry A. Giroux,(1990), autor que establece esta idea desde el punto de vista de la teoría educativa crítica, entiende las escuelas como principal mecanismo para el desarrollo de un orden social democrático igualitario y propone la llamada “pedagogía radical” en la que los profesionales de la educación construyan un discurso en el que sus prácticas se encarguen de develar la organización oculta en la institución que afecta el orden democrático y encontrar nuevas formas de operar en ella para transformar. Los profesores deben ser capaces de ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias y trascendentales acerca de lo que ellos mismos enseñan, la forma de enseñarlo y los objetivos que persiguen. Su trabajo nos propone una mirada de la profesión docente como una profesión de intelectuales para la transformación a través de la educación, que realmente esté al servicio de la democracia.

La autonomía es el primer elemento que resalta como un componente de la vinculación a la autenticidad individual de la identidad del profesional docente y el segundo componente es la agencia profesional. La agencia profesional se refiere, como ya se viene develando en las ideas de H. Giroux, a la noción de profesionales que tienen el poder de actuar en base a sus propias decisiones, en relación a su trabajo, al ambiente educacional en que se encuentran y a la negociación de su identidad profesional. La agencia profesional en Pedagogía, suele ser estudiada en el contexto de implementación de transformaciones o reformas educativas, en las que el sentido en que los profesores dan a las reformas, en su puesta en marcha, ha resultado ser importante, dando sentido a un proceso que a su vez orienta sus decisiones y acciones. Todos los conocimientos, saberes y condicionantes que confluyen en el profesor de acuerdo al compromiso con los objetivos que los profesionales docentes se han propuesto perseguir, permiten que su agencia sea realmente importante, sus actos y opiniones importan para influir en su trabajo, la negociación de contenidos, el diseño, la organización del proceso educativo y condiciones de las únicas vías de trabajar (Vähäsantanen, 2015). Los hechos educativos no son siempre iguales, requieren la renegociación de los actos que se llevarán a cabo, en lo que la agencia figura como la capacidad de los profesores de toma de decisión en medio de factores que facilitan o limitan esta capacidad que se asienta al mismo tiempo en creencias, valores y atributos de los profesores (Priestley, Edwards, Priestley, & Miller, 2012). El ser humano es naturalmente agente y creativo, puede actuar contra limitaciones sociales y beneficiarse de las posibilidades del contexto. Su agencia puede potencialmente ser negativa o positiva en tanto se impregna de experiencia, las condiciones materiales y sociales que la envuelven. Si bien es cierto que en la agencia, lo primero es el sentido de “uno mismo”, éste es influenciado por la sociedad

en esta interacción, mediante un diálogo interno, explorando el repertorio que brinda la historia y la experiencia personal (Sydie, 2014). La agencia o la capacidad de actuar, depende de las condiciones del ambiente, se sitúa siempre en condiciones particulares, por lo que puede ser interpretada como un efecto de las condiciones ecológicas que encarnan la acción más que la capacidad que radica como propiedad únicamente del individuo.

Según este punto de vista, la agencia es la combinación entre la capacidad personal y las contingencias del medio ambiente dentro del cual ocurre la acción (Biesta & Tedder, 2006). Existe una situación particular, un contexto con el que las creencias, las valoraciones y atributos de los profesores interactúan, realizando consideraciones particulares, determinando contrariedades, de orden cotidiano o social y elaborando respuestas eficaces hacia el cumplimiento de determinado objetivo hacia el cual siente un compromiso, que muchas veces implica el deseo de transformación social. La agencia, además de ser un proceso encarnado por las condiciones, también es temporal, un proceso de compromiso social practicado en el presente, pero informado por influencias pasadas orientado hacia el futuro, imaginando alternativas posibles (Emirbayer & Mische, 1998). A partir de la agencia, el individuo puede cambiar sus relaciones con la sociedad contribuyendo a un proceso continuamente emergente de reproducción y transformación social.

### 1.3. El sistema educacional y la profesión docente en Chile.

A continuación presentamos en profundidad la descripción del Sistema Educacional Chileno y la profesión docente a partir de cuatro puntos. El primero se refiere a los fundamentos políticos del sistema educacional que se encuentran en la Constitución Política de la República de Chile, la descentralización y la subsidiariedad. Presentamos también la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que proviene directamente de esta Constitución y el proceso recorrido hasta su derogación y la nueva Ley General de Educación (LGE) vigente en la actualidad, también los eventos que siguen y que conforman este proceso de reforma educacional. El segundo punto se refiere a la profesión docente en Chile, algunos antecedentes históricos y características de la profesionalización docente en medio de las reformas mencionadas en el punto anterior. El tercer punto trata sobre la educación regular en Chile, información sobre objetivos educativos y currículo escolar. El cuarto punto presenta las comunas de los centros educativos de donde provienen los profesores participantes en la investigación, sus características sociales, económicas, culturales y descripción a grandes rasgos del centro educativo participante.



### 1.3.1. Fundamentos del Sistema Educativo Chileno.

Desde los inicios de la historia del mundo occidental, la política ha existido para organizar la vida, determinando sistema de valores, principios, que se transmite como conocimientos útiles para desenvolverse en este sistema de vida. Hitos históricos como la Independencia de las Colonias Norteamericanas (1776) y la Revolución Francesa (1789) fueron importantes para la instauración de los principios ilustrados en la cultura humana, la supremacía de la ley, la separación de distintos poderes para la organización de los Estados concretados en las Constituciones políticas base de la legalidad, el orden de las Repúblicas y la emancipación popular por sobre poderes absolutos. Sin embargo, podemos entender también, siguiendo el punto de vista sociológico de Max Weber que el Estado es la aparición de determinados agentes que ejercen autoridad a través de la amenaza o la violencia, de forma exclusiva y reconocida socialmente, como recurso estratégico para dar órdenes, esperar obediencia (“La política como vocación” (1919) citado en Tenti Fanfani, 2010 pág.20 y 21 ). Esto conlleva la constitución de una serie de aparatos institucionalizados para ejercer este monopolio del poder, ejerciendo defensa contra algún enemigo exterior y para garantizar el orden interior. Por lo tanto, la política puede considerarse también como un aparato social para la imposición de significados, una cultura, un conjunto de símbolos que construyen una identidad y una comunidad de sentido sobre las subjetividades de los miembros, en un complejo proceso histórico donde factores de diversa índole dan lugar a transformaciones en las formas de vida y estructuras sociales que han tenido como resultado el mundo civilizados de hoy, regido por Estados, y continúa en marcha (Elías, 1987). A continuación queremos presentar brevemente el proceso histórico en que se fue conformando la forma de vida y los principios políticos de Chile, que explicaría la finalidad y el estado actual de la educación y la profesión docente. Para esta presentación utilizamos principalmente el método de interpretación materialista de la historia (Vitale, 1980) que determina los acontecimientos y las dinámicas sociales a partir de los recursos materialmente disponibles que condicionan el proceso de vida social, política y cultural en general.

#### a) Proceso político de Chile hasta la Constitución de 1980.

Queremos presentar el proceso histórico desde la época de la colonización, donde comienzan a tener lugar transformaciones en las formas de vida y estructuras sociales, para conocer el aparato social que construye la identidad y la comunidad de sentido que conocemos hoy en día. Un grupo muy reducido que decide y maneja la riqueza por sobre el resto del país sometido a sus designios.

En la época de la colonización, era necesario para los colonos construir un medio apropiado para vivir. Los indígenas, por su forma de vida y cosmovisión, eran considerados como parte del medio que se debía civilizar para el desarrollo del sistema de vida de Europa en aquel tiempo. Para todo eso era necesaria la enseñanza de la lengua, el adoctrinamiento en la religión y para el trabajo. Se origina la propiedad privada de los medios de producción y la tierra, lo que permitió el nacimiento de una burguesía criolla, que aunque adinerada no ostentaban el poder político, esto provocó su enfrentamiento con la burguesía peninsular. La Independencia (1810) y el comienzo de la República de Chile como Estado con su primera constitución política, tuvo la importante influencia de personalidades de la hermandad masónica que llegaron a nuestro continente. En defensa de la emancipación ilustrada y el interés de un comercio independiente ensayaron distintas políticas para el desarrollo del comercio y la sociedad. En un proceso de luchas y desorden, se consolidó un sistema político autoritario establecida en la Constitución Política de Chile de 1833, que permitía el orden y la estabilidad social en la república de Chile. Desde entonces, administró el poder económico y social, una élite ilustrada que se fraccionaba o por la defensa de valores liberales y o por los valores católicos conservadores, sobre un pueblo inabordable. En este periodo, el desarrollo de la nación necesitaba educar a los jóvenes de la élite que tendrían la misión de gobernar sobre todo respecto al comercio cuyo crecimiento era importante.

Durante la segunda mitad del siglo XIX se comienzan a establecer las tendencias modernizadoras y el desarrollo científico-tecnológico. La élite ahora se determina en relación con la industria y la producción. La clase media conformada por comerciantes, pequeños propietarios, empleados, artesanos e intelectuales que cubren cargos de importancia en la burocracia fiscal y privada logra cada vez más protagonismo. Por otro lado, prolifera la explotación del obrero, una vida precaria y miserable de la gran masa de campesinos que emigra a los centros urbanos buscando oportunidades de ingresos económicos, caracteriza la otra cara del pueblo chileno. La constitución de 1833 fuertemente presidencialista tiene continuidad. Sin embargo en 1891 estalla una guerra civil. El Congreso se niega a aprobar las leyes propuestas por el poder ejecutivo. La pugna de intereses económicos entre una élite más tradicional, que estaba acostumbrada a detentar el poder y una nueva oligarquía moderna del lado del presidente, que buscaban sentar nuevas bases para el Estado. Se da pie a un régimen parlamentario. La rotación de ministros provoca que el poder político fuera del Congreso Nacional y del gabinete con mayoría parlamentaria, aunque se mantiene el presidente figurativamente como jefe del Estado. El parlamento era expresión de una hegemonía de la oligarquía económica, propietarios de tierras no necesariamente descendientes de la aristocracia, cuyos intereses era el manejo de

la economía, no así el gobierno de una sociedad (Reinsch, 1909 pp. 535 – 536). La educación formaría parte de una sociedad con estas características. En 1860 se promulga la “Ley de Instrucción Primaria” que garantizaba la gratuidad de la enseñanza primaria de responsabilidad estatal, pero no la obligatoriedad para todos.

A comienzos del siglo XX la clase media se hace cada vez más importante, así mismo la idea de renovación acorde a los nuevos tiempos. Para la conmemoración del primer centenario de la independencia de Chile en 1910, tanto educadores como intelectuales de la época influidos por las nuevas tendencias en teoría educativa del Pragmatismo Norteamericano con John Dewey y de la Escuela Nueva europea con Decroly, Claparède y Ferrière, exponen sus críticas a la situación cultural del país promoviendo una ley de educación que fuera esta vez obligatoria. En el año 1920, asume la presidencia la tendencia política liberal y laica que defiende los intereses de la nueva burguesía. También se promulga la “Ley de Instrucción primaria obligatoria” que significa el deber legal de padres o guardadores de todo niño de entre 7 y 13 años a cumplir con el ciclo primario de cuatro años en las escuelas más cercanas. La población obrera y campesina que mayormente conformaba la sociedad chilena no encontraba el sentido a esta ley que era incompatible con la necesidad de trabajo para ayudar a la economía del hogar. En este periodo se proponen legislaciones en cuanto a los problemas sociales, lo que encontró definitiva oposición, en 1925 con un golpe militar apoyado por la élite tradicional que por entonces se conformaba de conservadores católicos y militares. Acontece un cambio constitucional que volvía a hacer efectivo el poder del presidente de la República.

Durante la primera parte de este periodo autoritario se expandió la infraestructura productiva y el gasto público, a costa del endeudamiento con Estados Unidos, capital financiera del mundo. El crecimiento industrial y económico se interrumpe con la crisis económica de 1929 que significó la liquidación de las inversiones en Nueva York y el desplome de precios. La Primera Guerra Mundial también dejó inevitables consecuencias en la economía. Disminuyeron las exportaciones, también los ingresos, aumentaron las contribuciones y también se redujeron los salarios, lo que provoca el descontento generalizado de la sociedad y en consecuencia una inestabilidad política. En estos años se conforma un consenso de intereses, una alianza política de partidos de izquierda y la burguesía liberal no conservadora, emergiendo el “Frente popular” para las elecciones presidenciales de 1938. La sociedad se vio en medio nuevamente de una transformación debido a un diversificado despegue económico, que permite la introducción de tecnologías más avanzadas, mayores importaciones y creación de más empleos. Después de la Segunda Guerra Mundial Estados Unidos financia la reconstrucción de Alemania y de los países devastados, sustentándose en la relación económica que había establecido con Latinoamérica.

Para entonces ya existía en Chile la polarización política que determinó esta guerra, el Capitalismo y el Comunismo. Esta transformación requirió que se reestructurasen los planes educacionales, desde una nueva perspectiva para hacer sostenible este nuevo modelo económico e industrial. Era de preocupación de Estados Unidos mantener el control político anti comunista en esta región. Por eso entre 1962 y 1979 el proyecto llamado “Alianza para el Progreso”: ayuda económicamente la inversión durante diez años para apoyar distintas reformas en función de mejorar la calidad de la población. En el marco de este programa se realiza la reforma educacional de 1965, que tuvo por principal objetivo acelerar la ampliación de la cobertura escolar, asignando los objetivos educativos vigentes en Europa y Norteamérica

1. “Alcanzar un mejor y armonioso desarrollo de todos los aspectos de la personalidad;
2. Capacitarlo para la vida del trabajo; y
3. Habilitarlo para que participe inteligentemente en el proceso de desarrollo cultural, social y económico del país.” (Celis, 2004) con lo que se consiguió la fijación del programa de 12 años y la reestructuración del currículo para la educación a partir de los 6 hasta los 17 años. Luego en 1970 un representante del partido Socialista asume a presidencia de Chile. El programa de este gobierno iba a significar la nacionalización definitiva de la economía y una distribución social de la producción nunca antes experimentada. Sin embargo, en 1973 ocurrió el golpe militar que instauró en 1980 la Constitución política que rige en Chile hasta nuestros días.

b) La Constitución Política de la República de Chile de 1980.

Con el golpe militar, además de suspender la Constitución Política de 1925, se comienza a dejar cimentado un orden político y social que instaura nuevos principios, sin resquicios para el regreso del orden político anterior. Se decretan las leyes que suspenden los cargos de alcaldes. Se autoriza a la Junta Militar designar alcaldes de su exclusiva confianza y reorganizar todos los servicios públicos. Consecutivamente se realizan reestructuraciones administrativas, como por ejemplo, la promulgación del Decreto de Ley 573 “Estatuto del Gobierno y Administración Interiores del Estado” en Julio de 1974 que establece la división administrativa del país en regiones, provincias y comunas.

En la comisión designada para la creación de una nueva Constitución, (Comisión de Estudios de la Nueva Constitución, CENC), más conocida como la Comisión Ortúzar, compuesta por expertos designados por la Junta Militar se encontraba el abogado constitucionalista Jaime Guzmán, que fue el ideólogo de esta comisión. Es considerado el pensador que elaboró, coherente y efectivamente una síntesis del pensamiento conservador de Chile (Cristi, 2011).

Sostenía Jaime Guzmán, que la sociedad entera se politizaba cuando algún poder político llegaba al gobierno, coartando la independencia de las posiciones intermedias o individuales de la ciudadanía. El gobierno, entonces debería ser un medio para la realización de los ideales individuales, no así el individuo como medio para los ideales de una política, por lo que primero sería preciso la despolitización de la nación. Así nace la llamada “Democracia protegida”, una constitución que protege los intereses individuales de la ciudadanía, dejando sin caminos legales a ningún partido político específico, que no esté a favor de este objetivo y no tenga realmente un poder sobre la población (Moncada, 2003). Se fundamenta en la naturaleza divina del individuo, el bien común, la propiedad privada y el corporativismo (San Francisco, 1992), que permite a la vez una concepción de la lógica que podría operar un sistema económico neoliberal.

En Chile, como en gran parte del mundo, desde 1930 a 1980, se distinguió el intervencionismo del Estado en la economía, no sólo de la intervención del Estado en la economía desde fines del siglo XIX, sino la inversión directa de capital estatal que complementaba las inversiones de la burguesía, en función de los intereses del capitalismo y de la propia clase dominante en el paradigma de las teorías keynesianas (Vitale, 1998, pág. 4). Sin embargo el razonamiento plasmado en la nueva Constitución de 1980 consigue compatibilizar un gobierno autoritario políticamente y liberal en lo económico, en cuanto a la protección de un sistema económico que garantizaría el ingreso de los individuos en la competencia económica, lo que responde a los requerimientos del modelo económico incentivados por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. A continuación presentamos el fragmento de la Constitución de 1980 que refleja lo mencionado.

#### *“Capítulo I*

##### *BASES DE LA INSTITUCIONALIDAD*

*Artículo 1°.- Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos.*

*La familia es el núcleo fundamental de la sociedad. El Estado reconoce y ampara a los grupos intermedios a través de los cuales se organiza y estructura la sociedad y les garantiza la adecuada autonomía para cumplir sus propios fines específicos. El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece. Es deber del Estado resguardar la seguridad nacional, dar protección a la población y a la familia, propender al fortalecimiento de ésta, promover la integración armónica de todos los sectores de la Nación y asegurar el derecho de las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional”. (Texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución política de la República de Chile, 2012)*

Respecto a la educación, la Constitución señala:

### “Capítulo III

#### “De los Derechos y Deberes Constitucionales”

*Art.10º El derecho a la educación. La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho (...)*

*Art. 11º La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna. Los padres tendrán el derecho a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos”. (Texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución política de la República de Chile, 2012).*

Queda reflejado aquí la base liberal en lo económico: la protección de la competencia económica. Los padres en su derecho de educar a sus hijos tienen el derecho de escoger el establecimiento educativo. La oferta educativa consiste en el derecho de abrir y organizar establecimientos que competirían entre sí.

c) La descentralización y la subsidiariedad, principios políticos del Sistema Educacional Chileno.

El Neoliberalismo como modelo económico, toma sus raíces ideológicas del liberalismo antiguo de los siglos XVIII y XIX cuyos principios son, la libertad del individuo frente a los poderes del Estado, el derecho a la propiedad privada la libre competencia de los individuos sobre sus derechos de propiedad privada y la mínima intervención del Estado en los asuntos económicos. El Estado queda circunscrito al resguardo de esta libertad de los individuos y la seguridad social. La propia función del mercado, la oferta y la demanda, es lo único que regula la actividad económica, la forma, el valor del trabajo y la actividad de los individuos. El principio de la descentralización es la no intervención del Estado respecto al objetivo o ideal de país, serán los organismos intermedios, las municipalidades los que decidirán de acuerdo a sus contextos. El rol del Estado no es dirigir la sociedad, sino que se limita a supervisar. Hoy en día con la integración de los sistemas nacionales dentro de una economía global de mercado con parámetros de crecimiento y desarrollo basado en la competencia, la educación es incentivada a producir capital humano con determinadas competencias. *“Las competencias transforman vidas e impulsan economías. Sin las competencias correctas, las personas permanecen al margen de la sociedad, el progreso tecnológico no se traduce en crecimiento económico y los países no pueden competir en las economías actuales” (OCDE, 2012).*

Para efectivizar el gasto en la generación de este capital humano se han implementado políticas económicas para impulsar el funcionamiento de la educación dentro del mercado, es decir, la inversión de organizaciones internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional se realizan según criterios de rendimiento del gasto. La economía neoliberal aplicada a la educación, significa la disminución del presupuesto del gasto público de los gobiernos y el aumento de la privatización como forma de financiación (Jones, 1997), la eliminación de una organización educativa centralizada para instaurar mecanismos de descentralización, fundada en argumentos de mejora de la calidad de la enseñanza a partir de la autonomía de los ciudadanos, acercándoles a la toma de decisiones educativas, lo que les hace más responsables de los resultados, estimulándoles al mismo tiempo por asignaciones económicas como el cheque escolar o “Voucher”, garantizando con ello también el buen uso de los recursos (Bonafant, 2002). Bajo la medida del rendimiento de la inversión educativa, se crearon sistemas de financiación con condiciones para acceder a préstamos (IFC, 1999), como la reorientación de las prioridades del presupuesto educativo y nacional, y supeditarse a sistemas de evaluación de la enseñanza cuyo propósito es, más que conocer los resultados educativos a través de un sistema objetivo de medición, ejecutar un mecanismo para reasignar recursos. Éstos finalmente exponen las diferencias de resultados entre sistemas privados y público, favoreciendo el éxito de los primeros en relación con la productividad y la competitividad (Carnoy, 1998).

La fórmula del Neoliberalismo implementada en Chile proviene directamente de las ideas de Milton Friedman (1962) transmitidas al grupo de jóvenes de partidos conservadores en Chile que se formaron en la Escuela de Chicago (Letelier, 1976). Estas ideas se fueron instaurando en el Sistema Educacional Chileno desde el Golpe Militar fijándose luego en las posteriores leyes de educación.

La descentralización y la subsidiariedad, que protegen las iniciativas privadas, ayudan a la financiación de empresas y objetivos individuales, y comienzan a partir de la promulgación del Decreto de Ley nº 573 “Estatuto del Gobierno y Administración Interiores del Estado” en Julio de 1974. Se establece la división administrativa del país en regiones, provincias, comunas y se promulga el Decreto con Fuerza de Ley nº 3.063 sobre “Rentas Municipales” en diciembre de 1979 que faculta el traspaso de los establecimientos educacionales del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC en adelante) a los municipios. El 12 de noviembre de 1986 se aprobó la Ley nº 18-575 “Ley Orgánica Constitucional de Bases Generales de la Administración del Estado”, que define la delegación de responsabilidades de los ámbitos político, social, administrativo y financiero a las municipalidades y se completa el traspaso definitivo de los centros

educacionales del Estado. La financiación de estas escuelas se realiza a través de las subvenciones que entrega el Estado a las municipalidades (específicamente a sus alcaldes) o a personas privadas que figuran como “sostenedores” de los centros educativos. Se crean Corporaciones de Educación o Departamentos de Educación Municipal (DEM) para la gestión de estos centros y los profesores pasan a ser empleados de sostenedores municipalidades o sostenedores privados, creándose los tres tipos de centros educativos que permanecen en Chile:

1. Escuelas municipales: de propiedad y administración de los municipios financiadas por el Estado, el MINEDUC en representación del Estado, sólo interviene de modo directo en el caso de estas escuelas por cuanto están subordinados al gobierno comunal.
2. Escuelas particulares subvencionadas: de propiedad y administración privada, particulares o fundaciones cofinanciadas por el Estado, esta financiación se entrega tanto a personas naturales como a personas jurídicas, como fundaciones o corporaciones privadas.
3. Escuelas particulares pagadas: financiadas por personas privadas, padres y apoderados.

Es necesaria una aclaración en este punto. Considerando el tipo de administración educativa, se pueden especificar dentro de la administración municipal, las corporaciones municipales y la municipalidad propiamente tal. La administración de la escuela puede estar en manos de la corporación como persona jurídica o en manos del alcalde como representante legal, ambos reciben la financiación del Estado. Por otra parte, en la administración subvencionada existen también corporaciones privadas como personas jurídicas, lo que se conoce como “administración delegada” y los “sostenedores” como personas naturales o personas jurídicas de derecho privado, diferentes como representantes legales, pero ambos están a cargo de la administración y reciben las subvenciones del Estado y la financiación compartida de los padres. Esto se ha modificado en el año 2015: los “sostenedores” particulares deben constituirse como corporaciones o fundaciones de derecho privado sin fines de lucro a partir del año 2017, con motivo del fin al lucro en educación (el contexto de esta modificación se describe a continuación). Para efectos de facilitar la lectura de este trabajo, tanto para el público español como el público chileno, se ha determinado referirse a las conocidas escuelas municipales en Chile como “centros municipales”, los conocidos colegios subvencionados como “centros subvencionados” y los colegios particulares pagados como “centros particulares privados”.

- d) La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y el proceso de reformas hasta la promulgación de la nueva Ley General de Educación (LGE).

El 10 de marzo de 1990, un día antes de que Augusto Pinochet entregara la presidencia, se dicta la Ley nº 18.962 “Ley Orgánica Constitucional de Educación” (LOCE en adelante) una de las



últimas leyes de la dictadura militar, por lo que hablamos de que su aprobación no tuvo carácter democrático. En términos generales esta ley define la concepción de educación, el programa nacional de educación obligatoria y los distintos niveles educativos, fija los requisitos mínimos de la enseñanza básica (correspondiente desde el 1º al 6º grado de educación primaria y 1º ciclo de la ESO en España) y enseñanza media (2º ciclo de la ESO y bachillerato o formación profesional / ciclos formativos de grado medio en España), el deber del Estado de velar por estos requisitos y el reconocimiento de los centros educacionales. Establece también que corresponde al MINEDUC, previa aprobación del Consejo Superior de Educación, definir los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos para cada uno de los años de estudio de la enseñanza básica y media, lo que faculta a los establecimientos educacionales para elaborar planes y programas propios a partir de estos requerimientos mínimos. En esta ley queda instaurada la libertad de enseñanza en el marco del libre mercado, la seguridad nacional y la restricción de ideas políticas y la subsidiariedad como deber del Estado con respecto a la Educación:

Título Preliminar

“Normas Generales y Conceptos”.

*“Art. 2º (...) La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho; y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación (...) Art. 3º El Estado tiene, asimismo, el deber de resguardar especialmente la libertad de enseñanza. Es deber del Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso de la población a la enseñanza básica. (...) Art. 76 (77) “La libertad académica incluye la facultad de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, cumpliendo los requisitos establecidos por la ley, y la de buscar y enseñar la verdad conforme con los cánones de la razón y los métodos de la ciencia” (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Última modificación., 2004)*

Con esto se promueve la creación de establecimientos educacionales de administración privada. La educación es así considerada como un bien comerciable, una actividad que se desarrolla dentro de las reglas de libre mercado y no un bien social. La LOCE no se refiere al derecho a la educación directamente, sino al derecho a la libertad de elegir entre la diferente oferta. Desde esta perspectiva, el Estado protege este derecho financiando un sistema de educación gratuito, para asegurar el acceso de toda la población a la educación. En consecuencia, la educación comenzó a desarrollarse como una actividad de mercado, pero fuera, los discursos desde 1990 fueron la mejora de la cobertura, la calidad y la equidad de los aprendizajes en una renovación gradual del sistema educativo. Para ello se apuntó al aumento del gasto público en educación, reforma curricular, renovación de planes y programas correspondientes a todos los niveles de enseñanza básica y media del país, promulgación del estatuto docente que regula la carrera

profesional y el marco laboral para los profesores del sector municipal, incentivos y programas de perfeccionamiento para profesores.

d.1. El Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE) y Prueba de Selección Universitaria (PSU) y sus consecuencias en las reformas del sistema educativo.

Si bien las evaluaciones sobre los logros de aprendizajes se realizan en Chile desde la década de 1960 bajo el título de “Pruebas Nacionales” realizadas por el MINEDUC, en la década de 1980 toman el nombre de “Programa de Evaluación de Rendimiento Escolar” (PER). La prueba SIMCE, “Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza”, desde 1985 nace en el marco de la reestructuración política en Chile. La evaluación se realiza a nivel de establecimientos y tiene como criterio fundamental los resultados académicos del alumnado. Adicionalmente, entrega información a la comunidad escolar, integrando la medición de distintos aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza y comparando establecimientos que atienden a una población socioeconómica similar. Con esto padres, familias y administradores públicos pueden ejercer su libertad de elección entre la oferta de escuelas con buenos desempeños a nivel nacional.

Esta prueba se aplica desde 1988. Su primer periodo de aplicación comenzó en forma alternada en el 4º y 8º año de enseñanza básica y en 2º de la enseñanza media. En forma más reciente se aplica de forma alternada cada dos años del programa de educación regular, es decir en el 2º, 4º, 6º, 8º año de enseñanza básica y en 2º y 3º año de enseñanza media. Contiene pruebas de matemáticas y lengua castellana. En los últimos años se han agregado pruebas de historia y geografía, ciencias naturales e idioma extranjero Inglés. En torno a sus resultados, los profesores hacen jornadas de revisión para consensuar medidas consiguientes para el mejoramiento de la enseñanza. Estos resultados se hacen públicos también para que los padres elijan el centro educativo. También orientan el proceso de toma de decisiones del MINEDUC, para distribuir el apoyo técnico y económico a los sectores más necesitados.

En el año 1995 se establecen la Ley nº 19.410 “Sobre Subvenciones a Establecimientos Educativos” (Modificación de la Ley nº 19.070 “Sobre Estatuto de Profesionales de la Educación”) y el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED) que se implementa a partir de 1996. Se trata de entregar estímulos monetarios a los docentes de los establecimientos de buen desempeño. Los resultados de la prueba SIMCE se clasifican a partir de tres indicadores de las escuelas: dependencia administrativa o tipo de centro educativo (municipal, particular subvencionado, particular privado), características socio económicas y ubicación geográfica, para que los resultados sean comparados con el promedio de los centros con similares características y no

con el promedio nacional. Para conocer los aspectos socio económicos, se aplica en conjunto al examen, un cuestionario a los padres para obtener información en torno al nivel educacional de la madre, del padre, ingreso socio económico. También se recolecta información sobre el índice de vulnerabilidad social (“Índice de Vulnerabilidad Escolar” IVE y el “Sistema Nacional de Asignación con Equidad” SINAEB, que es una medición de la condición de vulnerabilidad social que se construye con datos de diferentes fuentes como la información que maneja la “Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas” (JUNAEB)).

En sus comienzos esta prueba estuvo a cargo de Universidades y el MINEDUC y desde el 2012 está a cargo de la “Agencia de Calidad de la Educación Escolar”. Desde entonces, se consideran “Otros Indicadores en la Calidad Educativa” (OIC), factores no cognitivos que influyen en el logro de aprendizaje. Actualmente se denominan “Indicadores de desarrollo personal y social”, relacionado con el desarrollo personal y social de los estudiantes que complementa al examen SIMCE. Esto proporciona información respecto a distintas áreas de desarrollo de los estudiantes para ser incluidos en los planes de mejora de los aprendizajes de las escuelas.

Desde su ejecución esta medición arroja que los centros municipales de contextos de mayor vulnerabilidad social tienen resultados significativamente más bajos y una gran brecha respecto de los puntajes superiores correspondiente a los centros particulares privados, lo que indica que las grandes diferencias sociales existentes en nuestra población se perpetúan en los sistemas educativos (Mizala & Romaguera, 1998). Esta experiencia nos informa que existen muchas diferencias culturales y materiales de los contextos en que operan las escuelas de diferentes tipos en Chile. Un alto porcentaje del gasto público se transfiere al sector privado vía subvenciones e inversiones en infraestructura, que, por cierto, permite la eclosión de centros educativos de administración particular subvencionada. En 1980 el 7% de los alumnos de enseñanza básica y media de Chile asistía a centros subvencionados, en el año 2001 esta cifra había aumentado a un 37% y sigue aumentando. En centros particulares pagados se educan entre el 8% y 9% de los estudiantes chilenos, cifra que se ha mantenido estable a lo largo de las últimas décadas (Cornejo, 2006. pág 119).

Por otra parte, la “Prueba de Selección Universitaria” (PSU) es un examen estandarizado para la admisión en la educación universitaria de los egresados de la enseñanza media. La prueba consiste en dos exámenes obligatorios de Matemáticas, Lenguaje y dos exámenes electivos que pueden ser de Ciencias (Biología, Física, Química y Técnico Profesional) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Examen de admisión para las veinticinco universidades que conforman el “Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas” (CRUCH en adelante), comúnmente

conocidas como universidades tradicionales chilenas. El Consejo de Rectores, está integrado por 25 rectores de universidades reconocidas por el Estado hasta diciembre de 1981 o de instituciones universitarias creadas por ley posterior a esta fecha que se derivan de éstas. El Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), organismo técnico de la Universidad de Chile fue responsable de la construcción de este instrumento y administra el proceso de selección de los postulantes. Anteriormente, desde el año 1966 hasta 2003 se realizaba la “Prueba de Aptitud Académica” (PAA).

Una vez que se publican los resultados, los estudiantes que han obtenido un puntaje mínimo pueden postular a través del DEMRE al ingreso de las universidades de CRUCH señalando el orden de sus preferencias. Si bien es cierto que el requisito básico para ingresar a los siguientes cursos de la educación superior (Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales) es la licencia de educación media, éstos también toman en cuenta los puntajes de la PSU para la matrícula. En cuanto a los programas de apoyo, este puntaje es requisito para la postulación de préstamos y becas financiados por el gobierno. La crítica principal que se ha realizado en torno a esta prueba, es que no es un instrumento imparcial. A pesar que la PSU reemplazó la PAA para que todos los jóvenes tuvieran las mismas oportunidades, haciendo que hubiera más referencia a los contenidos curriculares de la enseñanza media y menos a aptitudes específicas, en la práctica el cambio no estuvo exento de falencias. Para aminorar el impacto del cambio de examen el CRUCH acordó comenzar con una cantidad de contenido que se iría aumentando para ir abarcando todos los contenidos del currículo y los que deben ser necesariamente adquiridos para la enseñanza superior universitaria. Estudios respecto a la capacidad predictiva y equitativa de este examen (Koljatic & Silva, 2010) señalan que mientras más avanza este proceso, mayor es la brecha de puntajes entre alumnos de centros municipales, subvencionados y particulares privados. Los rendimientos en esta prueba no dependen de los estudiantes, sino del contenido que no está igualmente distribuido en la sociedad, el acceso a aprender, libros y profesores de calidad, ambientes donde la cultura tiene sentido: no es una realidad común para todos (Javier Gil, ex decano de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Santiago (Fossa, 2001)). La PSU no mide aptitudes para seguir estudios superiores, tampoco toma en cuenta la influencia de distintos factores, pues produce una distribución desigual de las vacantes en educación superior entre los grupos socio- económicos. Los estudiantes de escuelas municipalizadas y familias más pobres tienen mucho menos posibilidades de aprobar la PSU que los de colegios privados y de familias más ricas. Si aprueban, es menos probable que logren los puntajes que les permite tener acceso a los programas de apoyo financiero y a las mejores universidades (OCDE, Banco Internacinal para la reconstrucción y el Desarrollo & Banco Mundial, 2009, pág. 44) .

A partir de todo esto, se garantiza el ofrecimiento de una variedad de posibilidades y la libre regulación de la oferta educativa pero no el derecho a un sistema educativo de calidad: no asegura que todos accedan a una educación del mismo nivel. Evaluar homogéneamente la educación de una población heterogénea es el asunto para discutir.

d.2. La Reforma educacional de 1996.

Dentro del marco de la renovación gradual del sistema educativo en 1994 se constituye la “Comisión Nacional para la Modernización de la Educación” por representantes políticos de la Concertación (unión de partidos políticos para la reinstauración del gobierno democrático en Chile), representantes de los partidos políticos de la Alianza por Chile, además de un grupo de personalidades del mundo educacional, político y empresarial. Producto del trabajo de esta comisión se redacta un informe titulado “Desafíos para la educación frente al siglo XX”, fundamental para la continuación de la reforma educacional de 1990. Este informe indica que es preciso la modernización de la educación, la transformación y adecuación del sistema educativo en el contexto de la sociedad nacional e internacional para formar sujetos flexibles, con capacidad de adaptarse y crea nuevas respuestas a los cambios y desafíos de la sociedad (Brunner, 1995). Se quiere desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes, el trabajo en equipo y el trabajo comunitario, la integración social y el desarrollo moral. Esta modernización proviene de las nuevas concepciones pedagógicas, el aprendizaje significativo, la construcción del conocimiento, imperantes en Latinoamérica y Europa. Esta reforma pretende simular las actualizaciones hechas en España. El MINEDUC brinda directrices para esta modernización, actualiza los contenidos mínimos y objetivos fundamentales de cada uno de los niveles educativos, invierte en materiales e infraestructura.

Esta reforma cuyo objetivo es el mejoramiento de la calidad y equidad se lleva a cabo desde cuatro pilares: Programas de mejoramiento e innovación, dando mayor autonomía a las instituciones con determinados problemas; Reforma Curricular; fortalecimiento de la gestión docente, y Jornada Escolar Completa (JEC), que significó la considerable extensión horaria de la jornada escolar. Los “Programas de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad” (MECE) establecen procedimientos de mejora para los diferentes niveles educativos, nivel parvulario, básico, medio y enseñanza superior, además de establecer financiación para proyectos mediante concursos, el desarrollo de un plan de enseñanza de lectura para mejorar las capacidades en estas habilidades y su implementación desde los primeros años de enseñanza. También la creación de un programa de alfabetización informática “Red Enlaces”. Además con la meta de incorporar al 100% de la población de las edades correspondiente a la educación obligatoria, se amplía la cobertura en los niveles de educación de párvulos, se incentiva económicamente la creación de

programas e incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales a los centros de educación regular. Todo esto provocó una desorientación general que aunque intentaba solucionar los daños en la educación hechos durante el régimen miliar, no produjo los resultados esperados y las intenciones fueron desvirtuándose paulatinamente.

#### d.3. La Revolución estudiantil del 2006.

Una cohesionada fuerza estudiantil desde grados de enseñanza básica hasta la enseñanza media en el año 2006, expresa su disconformidad con las políticas educacionales implementadas hasta ese momento en actos claramente de protesta pública y tomas de centros educacionales. Este movimiento se conoce como la “Revolución de los Pingüinos”, nombre popular para los estudiantes debido al uniforme que llevaban. Luego se sumaron otras agrupaciones y la ciudadanía en general. El hecho denunciado es que a pesar de que trascurrió un periodo de tiempo en que gobernó la “Concertación” de fuerzas políticas de centro izquierda, la implementación de la LOCE y las subsiguientes reformas habían provocado un sistema educativo inequitativo donde quienes tienen más recursos pueden acceder a una educación de calidad y los que no pueden financiar este tipo de educación, se hallan inmersos en un sinfín de dificultades y problemas provenientes de la mala administración de recursos. Debido a estas demandas la Presidenta Michelle Bachelet reaccionó con propuestas que respondían a demandas inmediatas. Luego, para dar respuesta a demandas que requerían mayor profundización como la derogación de la LOCE se crea un “Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación”, integrado por especialistas, académicos, docentes y representante de la comunidad educativa. El Consejo, después de varios meses de intenso trabajo, produjo un informe. Tras esto, se constituyó un “Comité interministerial”. Los puntos más relevantes en que estableció el Consejo en este informe fueron:

- Establecer el derecho a la educación gratuita de calidad, estándares mínimos de exigencia académica y mecanismos para su cumplimiento, para lo cual es preciso la sustitución de la LOCE, la creación de una “Agencia Pública de Asesoramiento de la Calidad” o “Superintendencia”.
- Destinar recursos a población prioritaria, censurar la discriminación.
- Establecer requisitos más exigentes para los sostenedores de los centros educativos, medir la calidad de un centro educativo con indicadores que incluyan además de logros educativos, calidad de procesos educativos y nivel del financiamiento.
- Atención a la carrera profesional docente.

Se genera un “Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación”, para ello se propone reordenar las funciones del aparato estatal; el MINEDUC es la entidad que asume el diseño, financiamiento y ejecución de las políticas y el “Consejo Superior de Educación”, velará por la continuidad de las políticas educacionales, el currículo y los estándares de calidad. Para ello la “Agencia de Aseguramiento de la Calidad” o “Superintendencia de Educación” debería ser creada para evaluar el cumplimiento de los estándares de calidad a través de inspecciones, y la ejecución de pruebas estandarizadas nacionales y comparativas internacionales. También esta Agencia sugeriría la salida del sistema o intervención en las escuelas y liceos que no cumplen estos estándares, entregaría información a la ciudadanía respecto de los logros del sistema escolar. La educación pública sería reorganizada, a través de corporaciones de derecho público que se harían cargo de la administración, gestionar los centros educacionales, las funciones administrativas financieras, técnico pedagógico con participación de la comunidad en el control de su gestión. Se garantiza la atención de calidad para todos los niños de tres a seis años provenientes de familias vulnerables y se incrementa el presupuesto en subvenciones para los establecimientos educacionales públicos.

#### d.4. Ley General de Educación LGE.

Finalmente se deroga la LOCE en el 2009 en relación a la educación general básica y media, manteniendo la normativa respecto a la educación superior y se promulga la nueva Ley General de Educación (LGE) que pretende dar una nueva institucionalidad a la educación en Chile. Aun así, permanece el derecho a la libertad de enseñanza, ahora garantizando la educación universal y permanente a todas las personas a lo largo de la vida. Es derecho de los padres elegir la educación de sus hijos. En cuanto a la equidad, dice respecto a las oportunidades de recibir una educación de calidad, y en cuanto a la calidad es deber de todo estudiante alcanzar los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establece la ley.

#### Párrafo 2º

#### Derechos y Deberes

*“Art.4º. El sistema de educación será de naturaleza mixta, incluyendo una de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea ésta subvencionada o pagada, asegurándole a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos” (...) Sin perjuicio de sus demás deberes, es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad. (...) Art7º.- 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. (Ley General de Educación, 2009)*

Cambia el número de años en el ciclo escolar, la educación básica tiene 6 años, la educación media 4 años y finalmente dos años de formación diferenciada, científico – humanista y técnico profesional, lo que entrará en efecto el 2017. También establece el acceso gratuito y financiación fiscal para el primer y segundo nivel de transición, pre kinder y kinder (guardería y preescolar) para niños de entre 1 y 4 años de edad. Antes, la educación se contemplaba desde los 5 años de edad. En cuanto a las reformas curriculares, esta ley establece el fortalecimiento de la educación integral, considerando tanto valores y principios como habilidades cognitivas. Las bases curriculares deben contemplar un 30% del tiempo a disposición libre de los estudiantes. Se creará un banco de Planes y Programas Complementarios que estará a disposición de los centros educativos para que enriquezcan la formación. Se incrementa la política de Subvenciones Escolares Preferenciales (SEP), aumentan los recursos para los centros educativos más desfavorecidos. La Ley nº 20.248 de “Subvenciones Educativas Preferenciales” SEP aumenta las subvenciones para niños en condiciones más desfavorables.

d.6.) Sucesos en la política educativa en Chile desde el 2010.

En el año 2010 asume la presidencia Sebastián Piñera del partido “Renovación Nacional” de derecha. Ese mismo año se conforma el “Panel de Expertos para una Educación de Calidad” (PE) que entrega sus primeras conclusiones y propuestas para mejorar el sistema de educación. Se enfocan en mejorar la formación inicial docente. En febrero del 2011 se aprueba el proyecto de la Ley nº 20.501 sobre la “Calidad y Equidad de la Educación” en la cámara de diputados, que apunta a garantizar la calidad de la enseñanza ampliando la descentralización del sistema escolar. Las atribuciones de sostenedores municipales aumentan y se incorporan incentivos y modificaciones legales para el buen desempeño de los docentes. Esto se basa en la ley SEP en cuanto al aumento de la financiación para las escuelas más vulnerables y alumnado con necesidades especiales. Los sostenedores de centros educativos serán sólo personas jurídicas, públicas o privadas (no personas naturales) sin fines de lucro y dedicarse exclusivamente a la educación (no tener otras empresas o negocios) y deberán rendir cuentas públicamente de la gestión de la financiación. Se establece un sistema de becas de estudios para carreras de pedagogía según puntaje de PSU y becas en el extranjero. Los directores responderán públicamente sobre los resultados de sus gestiones en sus establecimientos. Las pruebas SIMCE



se realizarán con más frecuencia, incluyendo otras asignaturas y se realiza la asignación para Liceos de excelencia, es decir, aquellos cuyos resultados alcancen altos niveles de logro.

En mayo de 2011 la “Confederación de Estudiantes de Chile” CONFECH, organismo que agrupa a las federaciones de estudiantes de las universidades que integran el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, conocidas como “tradicionales”, convoca a una manifestación pública en la que asisten estudiantes de educación media y superior. El movimiento se extiende por todo el territorio nacional tornándose mayor al del año 2006, denunciando que a pesar de la discusión e iniciativa política, la solución de los problemas del sistema educativo, no se hacía efectiva. Los estudiantes apuntan a la desmunicipalización de la educación hasta llegar a la estatización, el aumento del presupuesto nacional, el fin del lucro definitivo en el sistema educativo (sobre todo en la educación superior) y nuevas formas de ingreso a la universidad alternativa a la PSU, todo lo cual persigue la finalidad del derecho universal a la educación. Las protestas y paros en los centros educativos municipales se agudizaron durante este año y el gobierno intentó censurarlos, lo que produjo mayor tensión. Desafortunados hechos sucedieron como luchas campales entre estudiantes y carabineros, detenidos, huelgas de hambre e incluso muerte de un civil, hasta que las demandas se abordaran con la profundidad en discusiones parlamentarias y proyectos de leyes necesarios para dar respuesta a estas demandas.

En Julio, para responder a las demandas se comunican los proyectos “Gran Acuerdo Nacional de la Educación” (GANE) y “Fondo por la Educación” (FE) que pretenden mejorar el acceso al financiamiento para la educación, becas para el 40% más pobre de los postulantes, disminución de los intereses del Crédito con Aval del Estado (CAE, desde el 2005 es un sistema de financiación para estudios en la universidad que el sistema que operaba desde 1981 no consideraba, ya que era sólo para estudiantes de universidades del CRUCH Consejo de Rectores de Universidades Chilenas), reprogramación de deudores de este sistema de crédito, mejora del sistema de acreditación de programas de carreras universitarias y el uso del sistema de ranking de calificaciones de enseñanza media para el ingreso a la universidad alterativo a la PSU. En agosto se crea la Ley nº 20.529 “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización”, que deberá encargarse de los estándares de calidad a través del MINEDUC, el “Consejo Nacional de Educación”, la “Agencia de Calidad de la Educación” y “Superintendencia de Educación”. También se propone una reforma tributaria que se perfeccionaría en el 2012 con la Ley nº 20.630 del Ministerio de Hacienda, sobre “Perfeccionamiento de la Legislación Tributaria y Financiación de la Reforma Educacional” que trata sobre el “Fondo Especial para la Educación”, impuestos a la renta, al tabaco, timbres y estampillas. En el 2013, entre otras reformas como la obligatoriedad del curso preescolar

umentando los años del programa de educación obligatoria de 12 a 13 años, se destinan fondos del gasto público al “Fondo por la Educación” (FE), se amplían las subvenciones ahora también para la clase media, se reducen los intereses en créditos para el financiamiento de la educación superior.

El año 2014 se realizan las elecciones presidenciales y asume nuevamente Michelle Bachelet (su segundo periodo de presidencia alternado por el que asumió Sebastián Piñera). A fines de aquel año se promulga la Ley nº 20.800 sobre la “Creación del Administrador Provisional y Administrador de Cierre de Instituciones de Educación Superior y el Establecimiento de Regulaciones en Materia Provisional de Sostenedores Educativos”. Ello permite monitorear las instituciones académicas y entrega facultades al MINEDUC que antes no tenía para resguardar el derecho de educación universitaria. El administrador recomendará acciones remediales para subsanar falencias de las instituciones o podrá decretar el cierre, previa aprobación del “Consejo Nacional de Educación”, para instituciones que hayan vulnerado las leyes.

En el 2015 es promulgada la Ley nº 20.845 “De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las estudiantes, Elimina el financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado” (citada textualmente), que trata de implementaciones para un sistema escolar gratuito y sin fines de lucro a través de la forma de operar de los centros educativos particulares subvencionados. Se crean corporaciones educativas, se termina con el copago o financiamiento compartido a cargo de los padres gradualmente a medida que se aumenta anualmente los montos estatales para la subvención, y se prohíbe la selección académica de estudiantes a excepción de los “Colegios Emblemáticos” donde postulan los estudiantes que pertenezcan al 20% de los estudiantes mejor calificados de sus escuelas. Se propone, en relación a la gratuidad de la educación universitaria, la implementación gradual de subvenciones desde el 2016, medida que se implementó a través de otros mecanismos diferentes al cambio estructural deseado en el sistema, esto es a través de una partida de presupuesto del gobierno destinada a la financiación de la educación superior. Para ello se aprobó en el congreso un proyecto de ley para incluir en el presupuesto una partida para financiar la gratuidad de la educación de 330 mil estudiantes. Ésta financiación es para los estudiantes que pertenezcan a una proporción muy reducida de la población vulnerable, siempre que postulen a una de las 34 instituciones que cumplen con los requisitos para la gratuidad (dieciséis universidades estatales, nueve tradicionales o históricas y nueve privadas no tradicionales), dejando fuera la formación técnica e institutos profesionales donde es mínima la exigencia de puntaje PSU y se matricula la mayoría de los jóvenes más vulnerables.

Ante la oposición de sectores, esta propuesta de gratuidad se debería flexibilizar para el 2017. El gobierno evitó que esta partida presupuestaria fuera llevada al Tribunal Constitucional por los opositores acordando distribuir recursos a instituciones privadas, lo que confirma el problema de fondo respecto al Sistema Educativo Chileno derivado de la transformación de la política chilena, ya mencionada, durante el régimen militar. La enseñanza básica era un deber legal para que todos los chilenos sean capacitados para ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos y patriotas, en tanto que la educación superior constituía una situación excepcional para la juventud *“quienes disfruten de ella deben ganarla con esfuerzo (...) y además debe pagarse o devolverse a la comunidad nacional por quien pueda hacerlo ahora o en el futuro”* (Ruiz, 2016).

### 1.3.2. La profesión docente en Chile.

Para definir la profesión docente en Chile primero expondremos brevemente sus antecedentes históricos que constituyen el proceso de profesionalización docente en Chile. Luego abordaremos tres principales rasgos de las profesiones en las sociedades modernas, éstos serán 1. La formación profesional, 2. La práctica del profesional docente y 3. El lugar social de la profesión docente.

#### a) Antecedentes históricos.

El oficio docente, en cuanto oficio orientado al servicio público con relación al Estado, comienza junto con los inicios de la organización republicana de Chile. Esta organización de inspiración ilustrada, tiene la necesidad fundar las primeras instituciones educativas en Chile, independientemente de la Iglesia. Establecieron como exigencias educativas además del alfabetismo, el patriotismo y moralidad. En 1813 se definió la docencia en el “Reglamento para los Maestros de Primeras Letras” (Ponce, 1890: 8-14). El oficio recibió el nombre de “preceptorado” responsable de mantener un precepto, ordenanza, ley o tradición. Una parte era personal religioso y la otra, maestros improvisados. En 1842 se funda la primera “Escuela Normal de Varones”, que proporcionaba formación específica para la enseñanza. Para extender el conocimiento en cuanto a las prácticas pedagógicas que se fueron generando en la Escuela Normal surgen las figuras de los Visitadores de Instrucción Primaria y la revista “Monitor de las Escuelas Primarias” (Núñez, I. 2007 pág. 153). En 1860 se dicta la primera “Ley de Instrucción Primaria”, cuyo interés es la extensión de la cobertura escolar, con lo que también se hizo necesario la integración de los preceptores como funcionarios estatales. Con influencia de la pedagogía de Herbart, se consolidó el modelo “clásico” con una trayectoria de cinco años post primarios de formación cultural y pedagógica, con alumnos seleccionados de las mejores

escuelas primarias (Núñez, 2007 pág. 154). Mientras, se había fundado en 1842 la Universidad de Chile para la educación de la élite de la época, lo que permitió establecer una “superintendencia” para el desarrollo de la educación primaria. En 1889 se crea el “Instituto pedagógico”. A comienzos del siglo XX egresaban del Instituto Pedagógico los propiamente llamados “profesores del Estado” tras cuatro o cinco años de estudio. Comienza el periodo de modernización de la sociedad chilena acorde a los acontecimientos que suceden a nivel mundial, el desarrollo de la industrialización, la Primera y Segunda Guerra Mundial.

Todos estos sucesos generaron la transformación de la actividad económica, cambios en las características del trabajo, la aparición de la clase media, la reorganización de la sociedad, también la lucha de la oligarquía por retener sus fuentes de poder económico. Se promulgó en 1920 la “ley de Instrucción Primaria”, significaba el deber de padres o guardadores de todo niño de entre 7 y 13 años a asistir a las escuelas más cercanas, con se refuerza la supervisión estatal de todo el sistema educativo, incluyendo a los profesores. Los profesores, ahora en mayor número, eran funcionarios del Estado, tienen un control centralizado y jerarquizado. Su situación de funcionarios del Estado, unida a los acontecimientos políticos y económicos en Chile y el mundo, principalmente la polarización de dos bloques políticos contrarios, el capitalismo y el comunismo, genera una “proletarización” del profesorado y crecimiento del gremio (Ljubetic, 2003, Págs. 101-170) en torno a la lucha de salarios, condiciones de trabajo y desarrollo profesional, en largos periodos que conllevaron altos y bajos en su reivindicación hasta 1973. Como antecedente del Golpe Militar ocurrido en 1973, diremos que desde finales de los 50 creció la influencia en la región de Estados Unidos, líder de países capitalistas, para controlar las tendencias políticas y económicas. El 1970 es elegido democráticamente un gobierno socialista bajo la presidencia de Salvador Allende. El 11 de septiembre de 1973, las fuerzas militares se toman el poder y el proyecto que se construía entonces queda eliminado de raíz. Se eliminan las Escuelas Normales, el profesorado deja de tener el estatus de funcionarios del Estado (desde esta época pasan a ser trabajadores regidos por el Código Laboral y dependientes de las municipalidades), gran número de profesores gremializados tanto de universidades como de las escuelas huyeron al exilio en el extranjero.

La Constitución de 1980 que se promulgó en este periodo estableciendo principios políticos neoliberales, reemplaza el Estado benefactor por una institución garante del ejercicio de actividad económica. En base a esta Constitución se promulga la “Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza” LOCE, que interpreta la “Libertad de Enseñanza” en términos de libertad económica. Aparecen grandes cantidades de establecimientos particulares de todos los niveles incluyendo el superior universitario, ya que son los empresarios los nuevos sostenedores de la

Educación. Con los resultados del plebiscito del año 1988, hubo convocatoria a elecciones de presidente y del parlamento, lo que conduciría al fin de la dictadura y el comienzo del periodo conocido como “transición a la democracia”. En el plano nacional, durante los primeros dos años de la transición a la democracia, el gobierno se enfocó a la reestructuración nacional a través de la redistribución económica. La Reforma Educacional de 1990 se limitó en pocas palabras a devolver financiamiento necesario a la educación, para reparar los desastres que dejó la dictadura en la calidad y en la cobertura educacional. Respecto a la profesión docente se presentó como eje “la profesionalización” para el desarrollo de la profesión docente, respondiendo a las demandas gremiales de estabilidad y reconocimiento social, recobrar su estatus de funcionarios del Estado, derechos y garantías perdidas.

En 1990 se promulga la Ley nº 19.070 que aprueba el “Estatuto de los profesionales de la Educación”. Esta ley establece quienes tienen el estatus de profesionales docentes quienes ejercen en los centros educativos y formación educativa del sistema educacional obligatorio en Chile. También establece las instituciones certificadas para conceder el título profesional, los requisitos, deberes, obligaciones y derechos de los profesionales. Define el calendario para sus funciones, jornada laboral, regulaciones administrativas de las municipalidades para perfeccionamiento docente y la participación de carácter consultivo de los docentes, relativa a las actividades educativas correspondientes a su comunidad y a distintos niveles del sistema. Establece lineamientos para la autonomía y responsabilidad profesional en el planeamiento de los procesos de aprendizaje, aplicación de métodos y técnicas correspondientes, la evaluación de la enseñanza, aplicación de los textos de estudios y materiales didácticos, todo ello sujeto al marco legal del sistema educacional, el proyecto educativo del centro y las reformas nacionales. Establece las normas y procedimiento de evaluación de su labor que pretende medir, la responsabilidad profesional y funcionaria, la calidad de desempeño y mérito. Dirige sus regulaciones respecto a la carrera docente de los profesores de los centros municipalizados (Título III “de la carrera de los Profesionales de la Educación del Sector Municipal”), entendida como el sistema de ingreso de los profesionales que ejerzan en los centros educativos que dependan directamente de los Departamentos de Administración Educacional Municipal DAEM. Finalmente establece ciertas condiciones de trabajo y remuneraciones. En 1993, se crea el Colegio de Profesores, que ahora reúne sólo los profesionales docentes. Hasta 1973 existía el llamado Sindicato de los Trabajadores de la Educación (SUTE) que agrupó a maestros, paradocentes y al personal que trabajaba en el sector. En 1996 por la ley 19.532 (actualización de la Ley sobre el “Estatuto de los profesionales de la Educación”) los profesores del sector

municipal dejan de ser regidos por el Código del Trabajo y pasan a ser regidos por un Estatuto propio, sin embargo se les asigna responsabilidad sobre su desempeño que será evaluado.

Como ya se ha indicado en el año 2004 se crea la Ley nº 19.961 sobre la “Evaluación docente” que designa al MINEDUC a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP, la coordinación técnica para la aplicación del proceso de evaluación del desempeño de los profesores. Además de la designación de Comisiones Comunales de Evaluación Docente que estén a cargo de las evaluaciones locales, a través de pares. Los profesores que en dos evaluaciones seguidas presenten resultados insatisfactorios podrán dedicarse un año a un plan de superación, debiendo asumir el gasto el empleador. La no superación de este proceso significa la desvinculación del docente de sus funciones.

El año 2006 ocurre “La Revolución Pingüina”, como ya hemos mencionado, que expuso públicamente la falta de equidad y calidad de la educación. A partir de este evento se creó un “Consejo Asesor de Educación” para estudiar el contexto y responder a estas demandas. Respecto a la demanda de calidad de la educación, este consejo llega a la conclusión que siendo los profesionales docente agentes a cargo de la calidad de la educación, requieren de una carrera profesional para mejorar sus prácticas (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006, pág. 166).

En el año 2009 la LOCE es enmendada y se erige la nueva Ley General de Educación LGE que, como una forma de equilibrar las desigualdades en el sistema educativo, pone énfasis a la política de subvenciones en la Ley nº 20.248 “Subvenciones Escolares Preferenciales” (SEP), realizando incrementos en los recursos de los centros educativos. Los sostenedores y directivos obtenían mayores atribuciones sobre estos recursos y las acciones de los docentes.

En el año 2011, se realizan modificaciones en el Estatuto Docente y se promulga la Ley nº 20.501 sobre “Calidad y Equidad de la Educación”. Se incorporan modificaciones respecto al contrato laboral, reajustes en remuneraciones y se promulga el Decreto con Fuerza de Ley nº 1 que plantean nuevas causales de despido vinculadas a las atribuciones de los sostenedores y directores de acuerdo a los resultados obtenidos por los profesores en la evaluación docente. Los directores son responsables del uso eficiente de estos recursos con lo que aumentan aún más sus atribuciones sobre el desempeño del profesorado y el malestar de éstos.

El año 2012 se presentó en el congreso el proyecto de ley referente al desarrollo de la carrera docente. Este proyecto pone atención en la estructura de la carrera profesional docente para mejorar su calidad a través de regulaciones en la formación, capacitación vocacional, oportunidades de desarrollo y evaluación de su desempeño, siguiendo la evidencia internacional

(Ense, 2013) que dice relación con la importancia de reclutar a profesionales altamente calificados, ofrecer un desarrollo profesional continuo y asegurar el desarrollo profesional en la progresión del ejercicio docente, junto con lo que también es evidente la mejora en el sistema de remuneraciones y condiciones laborales. De acuerdo a esto en el 2016 se promulga la Ley nº 20.903 sobre el “Sistema de Desarrollo Profesional Docente”, que apunta al aseguramiento de una formación pedagógica de calidad y mejora en las remuneraciones y en las condiciones de trabajo para los docentes que se desempeñen en escuelas municipales y particulares subvencionados, de acuerdo a los tiempos que establece la ley esperando que esté en plena implementación el año 2026. Sin embargo, el Colegio de profesores sigue cuestionando algunos puntos de la legislación que rige la profesión docente, entre los cuales destacamos:

- Las atribuciones que se les otorga a los sostenedores y directores en la Ley nº 20.501 (sobre la “Calidad y Equidad de la Educación”) que les dota de pleno derecho para despedir a los docentes de acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación docente.
- La validez de los criterios y objetividad evaluativa de los procedimientos en la Evaluación Docente y SIMCE son cuestionados.
- El sistema de subvenciones que sigue fijando atribuciones a los empleadores y sostenedores sobre las condiciones de trabajo de la planta docente, en base a los resultados de aprendizaje en los exámenes del SIMCE. El Estado asigna las subvenciones directamente a los sostenedores y directores de acuerdo a estos resultados, pero en términos prácticos es responsabilidad única de los docentes (Colegio-de-profesores de Chile, 2016).

b) La formación profesional docente en Chile.

Desde la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE, el MINEDUC no fiscaliza: los programas de formación y las universidades dejan de estar a cargo exclusivamente del ministerio y los institutos profesionales también pueden dictar la carrera. Esta ley trajo como consecuencia el aumento en el número de instituciones que ofrecían la carrera de Pedagogía. Lo que hizo que la matrícula disminuyera (en las carreras de Pedagogía) en las universidades que tradicionalmente la ofrecían, algunas en poco tiempo deciden dejar de impartirla. Las universidades tradicionales deciden mantener la carrera, pero con importante disminución del presupuesto. Considerando la falta de control del Estado, el principio de libre mercado y la motivación del bajo costo de la inversión que implicaba nuevas universidades privadas e institutos profesionales abren las carreras de pedagogía desde 1990. En el año 2000 había 164 programas en las universidades del Consejo de rectores, en el año 2011 aumentan en un 35% a

221 programas. En las universidades privadas aumentan un 678%, de 60 programas en el año 2000 pasan a ser 467 programas. La matrícula se incrementó de 35.914 alumnos el año 2000, a ser 106.507 alumnos el 2011 (Cox, Meckes, & Bascopé, 2012). A pesar de que desde el 2004 existe el programa de Mejoramiento de Calidad de la Educación Superior, MECESUP, destinando financiación a proyectos concursables para mejoras en los procesos de formación docente, en el Congreso del año de 2005 del Colegio de Profesores se hace pública la denuncia acerca de la existencia de instituciones que imparten la carrera con mala calidad académica, ya que no se cuenta con parámetros mínimos en la formación del profesorado, todo esto facilitado por la escasa fiscalización del Estado (Colegio de Profesores, 2005),

El año 2006 se promulga la Ley nº 20.120 de “Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior” (debido a la “Revolución Pingüina”) y se crea con ella el “Consejo Nacional de Carreras y Programas Académicos” que plantea como obligatorio que, tanto la carrera de medicina como pedagogía se acrediten bajo normas especiales. Lo cierto es que a pesar de los esfuerzos para establecer un sistema de acreditaciones y estándares para los programas de formación docente, el sistema presenta errores. Aunque la decisión de acreditación de los programas de formación profesional docente es finalmente de la “Comisión Nacional de Acreditación”, los procesos de evaluación están a cargo de agencias privadas contratadas por las instituciones que requieren la acreditación. También la objetividad y criterios de los procedimientos de evaluación son cuestionables. Por ejemplo, el número de años en que un programa de formación docente se acredita no se correlaciona con resultados en exámenes de conocimientos relevantes de la profesión a la que se han sometido (Prueba Inicia) (Domínguez y Meckes (2011); Domínguez et al. (2012)), por lo que estas medidas no aseguran totalmente el objetivo principal: mejorar los programas de formación docente.

Por otra parte, de entre las carreras profesionales existentes en Chile, la profesión docente, por sus bajas perspectivas laborales y niveles salariales, no es atractiva (EligeEducar y Adimark 2009 y 2011). Es una importante razón de por qué la profesión docente no atrae a mejores estudiantes egresados de la educación media. Por otra parte, los mejores profesores, que suelen ser los que se han formado en instituciones más selectivas, no enseñan en los establecimientos escolares con más necesidades pedagógicas (Avalos, 2002). Para incentivar a los mejores alumnos egresados del último ciclo formativo se crea un sistema de becas para la selección de los alumnos con buenos puntajes en la PSU, llamada “Beca Vocación del Profesor”. El 2008 como medida para el aseguramiento de la calidad de la formación inicial docente, se ha propuesto una medición de conocimientos de los futuros profesores (Prueba Inicia) al momento de egresar de la carrera de pedagogía.



En marzo del 2016 se promulga la Ley sobre el “Sistema de Desarrollo Profesional Docente” cuya finalidad es el desarrollo de la profesión docente. Entre otras cuestiones considera el aseguramiento de una formación pedagógica de calidad para los egresados de pedagogía. A partir del 2017 se establecen criterios más exigentes para el ingreso a la carrera de pedagogía. Se establece un proceso de evaluación para ser aplicado al inicio y en el penúltimo año de la carrera para conocer la formación recibida y se establezcan planes de mejora en las universidades. También se hace más exigente el sistema de acreditación de universidades que imparten la carrera de Pedagogía, considerando infraestructura, cuerpo académico, convenios de vinculación y prácticas en establecimientos educacionales. Sin embargo, las principales críticas provenientes tanto del Colegio de Profesores como de la opinión pública es que esta reforma no garantiza un vínculo formal entre la formación y desempeño. Uno de los argumentos, entre otros, es que el currículo nacional chileno que los profesores deben desarrollar, sigue siendo expresión de las bases políticas e ideológicas del país que no responde a la realidad de la mayoría del alumnado en Chile.

c) La práctica del profesional docente en Chile.

Para hablar de la práctica de los profesionales docentes en Chile es preciso hablar de cuatro aspectos. Primero, las leyes que rigen el ejercicio hoy en día y el sistema de asignaciones económicas tanto para los centros de acuerdo a los resultados del examen a nivel nacional SIMCE como para profesores individualmente. Segundo, el llamado “Marco para la Buena Enseñanza” (MBE), que son los criterios desde los cuales se rige las buenas prácticas docentes. Tercero, el Sistema de Evaluación Docente, y como cuarto punto hablaremos de la promulgada ley sobre el Desarrollo de la Carrera Profesional Docente y el currículo nacional chileno.

Desde el año 1997, la Ley nº 19.532 que establece el “Estatuto docente”, describe lo que para efectos de la ley significa la función docente. Los docente, además de ser los agentes que están a cargo de las actividades del aula, la planificación curricular, evaluación del aprendizaje, investigación pedagógica, coordinación de proceso de perfeccionamiento, pueden tener funciones directivas relativas a la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación, las funciones técnico pedagógica; orientación educacional y vocacional, supervisión pedagógica y otras análogas que por decreto reconozca el MINEDUC, previo informe de los organismos competentes (título II, párrafo I, artículo 6º).

El “Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados” (SNED), establecido en el año 1995, pretende formalizar un sistema para entregar bonificaciones según los resultados de logros de aprendizajes obtenidos, por los

establecimientos educacionales en las pruebas SIMCE. Esto resulta ser indicador del mal o buen desempeño del profesorado. En el año 2001 se promulga la Ley nº 19.715 que en su título IX crea la “Asignación de Excelencia Pedagógica y la Red de Maestros y Bases para la Ley Sobre Evaluación Docente” (ley que posteriormente sale a la luz en el año 2004). *“Al crear esta asignación, mediante incentivos económicos se intenta fortalecer la calidad de las prácticas e identificar y favorecer a aquellos docentes que manifiesten conocimientos, habilidades y competencias de excelencia”* (Art.14, p.8). Junto con este sistema de incentivos a las buenas prácticas docentes, existe un “Marco Para la Buena Enseñanza” (MBE) construido desde fines de la década de 1980 por expertos, académicos y profesionales de la educación a nivel nacional. Con éste el MINEDUC busca regir el ejercicio docente en las aulas. Este manual tiene difusión nacional desde la formación inicial del profesorado de nivel de enseñanza básica y media. El MBE plasma aquello que el profesor debería conocer, el conjunto estructurado de criterios e indicadores de los saberes y competencias profesionales, la didáctica y las teorías pedagógicas que deben poseer los docentes. Se compone de cuatro dimensiones de la profesionalidad docente; saber disciplinario, saber pedagógico, responsabilidad colectiva como profesionales de la docencia y manejo del clima ideal de aula. Con esto, se adopta un régimen nacional de Evaluación del Desempeño Profesional de los Docentes, según un consenso entre los empleadores municipales y el gobierno.

Con los criterios que establece el MBE, la Ley de “Evaluación Docente” 19.961 (de 2004) se implementa a partir del año 2006, cada dos años, la Evaluación del Desempeño Profesional de los Docentes que pertenecen a las instituciones municipales de enseñanza. El sistema de evaluación se basa en un portafolio con énfasis en tareas de planificación más que en la ejecución, entrevista con un evaluador par y la visita a una sesión presencial de clases con previo aviso al docente. La finalidad es conocer a través de los resultados la realidad pedagógica en estos establecimientos e impulsar el esfuerzo para las buenas prácticas docentes. Sin embargo, con esta evaluación se trastocan aspectos relacionados con las condiciones laborales. También se indican posibles sanciones, como por ejemplo, la suspensión de su actividad para realizar cursos de capacitación. La financiación de todo lo que significa esto, sería de responsabilidad del sostenedor. Por lo tanto, la desvinculación de la dotación docente para los docentes mal evaluados, sería la sanción más directa.

Otro asunto central de deliberación a partir del 2006, durante el período de evaluación del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, fue la relevancia del currículo escolar para las necesidades del sistema escolar. El currículo, que es aplicado hoy en día tiene sus orígenes en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE de 1990. Fijó la distinción

entre “marco curricular” y “planes y programas de estudio” y de la descentralización del control sobre ellos. Cada institución escolar puede tener planes y programas propios o aplicar los definidos por el MINEDUC. Se crea también el “Consejo Superior de Educación”, agrupación independiente del MINEDUC que tiene la decisión final sobre el currículo nacional.

Durante la década del 1990 transcurre un proceso de generación del currículo reformando el del periodo anterior, en base a consultas a instancias políticas y el mundo de la producción. Este proceso concluye con un marco valórico para incluir en el currículo conocido como los “Objetivos Fundamentales Transversales” de educación y perfiles de egreso. También queda instituida una Unidad de Currículo y Evaluación del MINEDUC que hace seguimiento de implementación del currículo. Posteriormente hubo procesos de consulta al profesorado y unidades escolares focalizadas a través de un trabajo de observación y discusión de la aplicación del currículo. Esta evidencia agrega un nuevo instrumento para la aplicación del currículo llamado “Mapa de Progreso”, desde el año 2009. Asimismo, la selección de los contenidos ha sido abordada por los procesos de reajustes curriculares por las necesidades de la sociedad del conocimiento y requerimientos que plantean la historia política del país y la comparación sistemática de reformas curriculares de países del primer mundo y Latinoamérica (Cox, 2011 págs. 5 y 6). Sin embargo no se toca el punto respecto al trabajo no lectivo que hacen todos los profesores. En Chile se considera sólo el 25% del tiempo contemplado en su jornada laboral, siendo que ellos mismos declaran que su trabajo fuera del aula puede alcanzar entre 10 y 20 horas semanales (1er Censo Docente, Chile 2012). Actualmente el profesor en ejercicio, recibe a través del currículo, una excesiva cantidad de contenidos junto a la extensa jornada escolar (Colegio de Profesores, 2005), las demandas de formar sujetos para enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento, flexibles y capaces de adaptarse al cambio e innovar. Por otro lado, el mercado de trabajo en Chile demanda capacidades tradicionales, y los estudiantes demandan contención y acogida, aunque las regulaciones no lo reconozcan, lo que tensiona la labor del profesorado y requiere de capacidades que no fueron adquiridas en la formación inicial docente (Ajagan, Castro, Díaz, & Alarcón, 2014). Todo esto recae como un aparato de presión para el profesional docente. La gestión escolar supeditada a la supervisión, revisión y recompensa a los logros de resultados tiene la capacidad de reorientar la labor docente. En este sistema es necesario someter la actividad del profesional docente a determinados objetivos, sistema de medidas, clasificación y comparaciones; concibiendo su función en relación ya no a los estudiantes y familias, sino en relación a su cliente, consumidor y competidor, además de su gestor/contratista, evaluador/inspector/supervisor (Ball & Youdell, 2009).

#### d) El lugar social del profesional docente en Chile

La profesionalidad se constituye en torno a la preparación en las universidades, la necesidad social que esa preparación permite cubrir y, la apertura de un nicho de trabajo y mercado laboral con sus respectivas condiciones laborales y determinado estatus dentro de la sociedad. En el caso de la profesión docente en Chile, su formación profesional, su servicio al sistema educativo y su valoración social, responden a los principios de privatización de la educación y descentralización. El mercado laboral de la profesión en Chile está afectado por la libre demanda y una visión simplemente operacional de la profesión. La profesión docente se desenvuelve dentro del mercado laboral que se regula sólo, en base a la demanda y el crecimiento de centros subvencionados o privados en el mercado de la educación. La proporción de docentes que pertenecen al sistema público municipal ha disminuido, mientras han aumentado los centros educativos bajo administración privada. Por esta lógica competitiva se debilita la oferta laboral (Mizala & Romaguera, 2003; Rama & Navarro, 2004; Rojas et al., 2006). La visión respecto de qué debe saber y qué debe hacer un egresado para ser un buen profesor es acorde a la visión de este sistema y por ende, las instancias formadoras tanto en universidades como en institutos profesionales responden a esta necesidad. La exigencia de acreditación de eficiencia profesional se remite a la certificación del título profesional y a la decisión de disponibilidad de recursos financieros del centro para contratar al profesional docente (Donoso, S. pág. 439, 2008). Las condiciones laborales como hemos visto, hacen que la profesión esté mal considerada entre las otras profesiones que se ofrecen en Chile, disminuyendo la estimación social de la profesión

Con el cambio a la municipalización en 1981, como hemos mencionado, todos los profesores del país pasan de ser funcionarios del Estado a ser regidos por el Código del Trabajo, tal como si fueran empleados del sector privado. La creación del Estatuto Docente en 1990 y su actualización en 1996, contribuye a devolver en alguna medida el sentido de identidad profesional desde la perspectiva legal, establece una serie de regulaciones para el ejercicio de la profesión y las remuneraciones. Los profesores que se desempeñan en los centros municipalizados comienzan a dejar de regirse por el Código del Trabajo para pasar a este Estatuto. Entre 1990 y el 2010, cada dos o tres años, funcionaron mesas de negociación entre el gobierno y el Colegio de Profesores que junto con las reformas ocurridas en este periodo han contribuido a modificar el Estatuto en lo relativo al aumento en las subvenciones para las escuelas y estudiantes más desfavorecidos. Las posibilidades de mejorar sus remuneraciones están sujetas al sistema de incentivos y a este sistema de subvenciones a las escuelas, lo que significa que la figura del profesor sigue siendo definida en función a su deber profesional respecto a sostenedores y directores (Biscarra, Giaconi, & Assaél, 2015, P.89). La gran mayoría

de los docentes tienen contratos por jornadas parciales, sólo por 32 horas (Estadísticas 2011 MINEDUC citado en Rojas, Cox, & Valenzuela, 2013), uno de cada cuatro es contratado por jornada completa de 44 horas.

La percepción acerca del estatus de la profesión docente en Chile está afectada por características de condiciones de trabajo y el contexto institucional en los cuales los profesores trabajan. Los profesores afirman que no perciben del sistema escolar el respeto a su ocupación, tampoco de la sociedad más amplia (Bellei & Valenzuela, 2012). El mercado del trabajo, las condiciones de trabajo y las regulaciones del Estado como vertientes desde las que se constituye el lugar social de la profesión docente, se encuentran escindidas entre sí. La percepción que los profesores tienen del estatus de su profesión incide fuertemente en la probabilidad de contar con profesores efectivos, satisfechos en su desarrollo profesional y personal (Bellei & Valenzuela, 2008). La responsabilidad de los resultados de aprendizaje se transfiere únicamente a los docentes, siendo que no se consideran muchas otras variables complejas que intervienen en la formación exitosa de un estudiante, con lo cual se hace más fuerte la visión técnica y simplemente operacional de la profesión docente dentro de la sociedad. Entre el Estado y la Educación hay un vacío insuperable, un sistema que exige resultados y profesionales que tienen que sortear en soledad las dificultades y salir adelante en base a su experiencia, con una autonomía restringida y sin soporte de ninguna entidad.

### 1.3.3. La educación regular en Chile.

#### a) Descripción general

El marco curricular del sistema escolar en Chile distingue tres ámbitos, la educación general obligatoria, la educación diferenciada y la educación de libre disposición. La educación general obligatoria en Chile, ofrece una formación a todos los estudiantes y los habilita *“para desenvolverse en forma responsable, activa, reflexiva y crítica en múltiples ámbitos de su vida. Desde la perspectiva de la sociedad, contribuye a la construcción de la base cultural común, de la integración social, el crecimiento económico y el desarrollo político del país.”*(Decreto N° 254, 2013. Capítulo I n° 2).

Actualmente la modalidad de formación general obligatoria en Chile consiste en un programa que dura 13 años que abarca la educación de pre-escolar, niños y jóvenes de entre 4 años de edad y 16 años (en el año 2013 la reforma constitucional estableció el segundo nivel de transición para niños a partir de 4 años, como obligatoria). La actual Ley General de Educación (LGE), ha reemplazado los cuatro años de enseñanza media, por seis años. Ahora los ocho años de enseñanza básica son disminuidos a seis años (tal como la educación primaria en España) y los cuatro años de enseñanza media aumentados a seis (“ESO” y bachillerato o formación

profesional de grado medio de la educación secundaria en España). Este plan tomará efecto en el año 2017, mientras tanto el MINEDUC ha preparado recomendaciones y actividades para ejecutar antes de su implementación a nivel nacional. Mientras tanto, es posible considerar que séptimo y octavo año de enseñanza básica obligatoria corresponden a los grados de preparación a la enseñanza media obligatoria. Los cuatro últimos años del programa de formación general obligatoria, que suceden a éstos, siguen correspondiendo a la enseñanza media. El rango de edad de los estudiantes que abarca el séptimo año de enseñanza básica al cuarto año de enseñanza media es desde los once años hasta los dieciséis años de edad.

El Decreto de Ley nº 254 que modifica en el 2009 el Decreto Supremo Nº 220 de 1998, del Ministerio de Educación, establece en el punto nº 2 de la introducción como principios del Marco Curricular de la Educación Media:

*“(…) contribuir simultáneamente a dos propósitos. Primero, al desarrollo personal pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad, creatividad, iniciativa y crítica. Segundo, al desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país. Ambos propósitos no se excluyen uno a otro sino que convergen en la finalidad de contribuir al desarrollo integral y libre de la persona, en un contexto económico y social que, por el nivel de desarrollo alcanzado, potencia las posibilidades de esa libertad, creatividad, iniciativa y crítica.”(Decreto nº 254, 2013)*

b) Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO).

El Marco Curricular define el aprendizaje que se espera que todos los estudiantes del país desarrollen. Tiene un carácter obligatorio y es en base a lo que se construyen los programas y planes de estudio de cada centro educativo. También a partir de esto se elabora la prueba SIMCE. Este marco curricular, cuenta con determinados instrumentos curriculares que se orientan al logro de los aprendizajes que se definen en él. En el Decreto de Ley nº 254 Capítulo I, Conceptos y definiciones de la organización curricular de Educación Básica y Educación Media. Punto nº 1 “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios”, se recoge:

*“Objetivos Fundamentales (OF) son los aprendizajes que los estudiantes deben lograr al finalizar los niveles de la Educación Media. Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados considerando que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos y alumnas y su desenvolvimiento en distintos ámbitos, lo que constituye el fin del proceso educativo.*

*Objetivos Fundamentales Transversales (OFT): son aquellos aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum, o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector o especialidad.*

*Los aprendizajes definidos en los Objetivos Fundamentales se refieren a: conocimientos, habilidades y actitudes. Los conocimientos incluyen conceptos, sistemas conceptuales e información sobre hechos, procedimientos, procesos y operaciones.*

*Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). Los CMO explicitan los conocimientos, habilidades y actitudes implicados en los OF y que el proceso de enseñanza debe convertir en oportunidades de aprendizaje para cada estudiante con el fin de lograr los Objetivos Fundamentales. Si los Objetivos Fundamentales están formulados desde la perspectiva del aprendizaje que cada alumno y alumna debe lograr, los CMO lo están desde la perspectiva de lo que cada docente debe obligatoriamente enseñar, cultivar y promover en el aula y en el espacio mayor del establecimiento, para desarrollar dichos aprendizajes.” (Decreto nº 254, 2013)*

Para la enseñanza media, los OF-CMO mencionan que el área científica desarrolla los conocimientos en torno al avance de las tecnologías, de importancia científica y económica a la vez, pues proporciona los recursos con los que la sociedad progresa económicamente y se resuelven las necesidades de la sociedad (calidad de vida, salud, educación, cultura). Los conocimientos desarrollados en el área humanista se refieren a la apreciación de la cultura, la herencia histórica y política, que es la perpetuación de la identidad de la sociedad y tiene por objetivo desarrollar el pensamiento crítico y creativo lógico, como un medio de renovación y progreso de la sociedad. También indican objetivos socio políticos especialmente diseñados para este nivel de enseñanza como es educar transversalmente a los jóvenes para ser futuros adultos, ciudadanos y futuros profesionales, en las dimensiones emocional, valórica e intelectual, al ser el nivel de enseñanza en donde ellos pueden desarrollar esos aprendizajes en toda su amplitud y complejidad.

c) Áreas de aprendizaje.

Los ámbitos formativos de la educación media se organizan considerando tres modalidades: científico – humanista, técnico-profesional y artística. La modalidad de educación Artística pertenece a los centros educativos que han optado por presentar en su proyecto educativo esta modalidad. Los estudiantes de los centros cuyo proyecto educativo se inserta en las modalidades científico-humanista o técnico-profesional de enseñanza media, pueden optar en el décimo año de su formación general, a recibir en los dos últimos años instrucción en el área científica o humanista o recibir una formación especializada llamada técnico-profesional, dependiendo del caso. En esta última consiste en una preparación técnica en las áreas de agricultura, agro pecuario, industrial y administración. Sólo hemos elegido para nuestra investigación la modalidad científica - humanista debido a que es la que se orienta directamente a la formación

académica requerida para la PSU y la educación universitaria, además de ser la modalidad mayormente elegida por el alumnado chileno.

La educación general obligatoria incluye los siguientes sectores de aprendizaje en el primero y segundo año medio:

Lenguaje y Comunicación • Idioma Extranjero • Matemática • Historia, Geografía y Ciencias Sociales • Biología • Química • Física • Educación Tecnológica • Artes Visuales o Artes Musicales • Educación Física • Religión (obligatorio ofrecerlo, pero opcional cursarlo para los estudiantes).

En 3° y 4° medio científico – humanista, los sectores de formación general obligatorios son:

• Lenguaje y Comunicación • Idioma Extranjero • Matemática • Historia, Geografía y Ciencias Sociales • Filosofía y Psicología • Dos ciencias entre Biología, Química y Física • Educación Tecnológica • Artes Visuales o Artes Musicales • Educación Física • Religión (obligatorio ofrecerlo, pero opcional cursarlo para los estudiantes).

El objetivo educativo para esta educación científica – humanista es una preparación general en estas áreas para alcanzar buenos resultados en el examen nacional de selección para entrar a la universidad PSU, que garantizaría que los estudiantes tengan los conocimientos básicos de las disciplinas y puedan acceder a la educación superior universitaria. Estas dos áreas también son medidas en el examen a nivel nacional SIMCE, que de acuerdo a su dependencia municipal, subvencionada o particular privada, estatus socio-económico y regiones a las que pertenecen a lo largo de Chile, evalúa logros de aprendizaje.

El Decreto de Ley nº 254 del Ministerio de Educación señala en el punto nº 11: *“La construcción de una respuesta curricular adecuada a la necesidad crecientemente compleja de ofrecer a la población del país, las mejores y más completas oportunidades formativas, ha considerado diversas fuentes: ( ... )”* entre ellas *“Evidencias de Aprendizaje obtenidas de pruebas SIMCE y mediciones internacionales en las que participa Chile. El análisis de estas evidencias ha permitido revisar la exigencia y secuencia de los objetivos de aprendizaje (...) Revisión de currículum de otros países (especialmente países de la OCDE) y marcos de evaluación de pruebas internacionales (Timss, Pisa, Serce, Educación Cívica). Esta revisión ha permitido confrontar las definiciones nacionales con los requerimientos internacionales en las distintas áreas, y contar con información comparada para tomar decisiones acerca de las particularidades del currículum nacional.”*(Decreto Nº 254, 2013)

1.3.4. Comunas de Hualpén, Talcahuano, Chiguayante y San Pedro de la Paz de los centros participantes.

En este apartado presentamos brevemente las características geográficas y socio-económicas de la población de la región y comunas donde están localizados los centros de los profesores



participantes en la investigación. En el capítulo siguiente sobre Diseño Metodológico presentamos una profundización de ellos como muestra de la investigación. Este punto hace referencia al contexto que envuelve la práctica de estos profesores y que emergió en los relatos narrados por los profesores, considerándose en el análisis de la información para complementar los resultados y conclusiones de esta investigación.

La información presentada a continuación se basa en los reportes e informes que genera el Ministerio de Desarrollo Social y Planificación en Chile (MIDEPLAN) y el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y la encuesta sobre las “Características Socio Económicas a nivel Nacional en Chile (CASEN), información permanentemente actualizada desde las municipalidades con el propósito de analizar sus necesidades y diseñar políticas sociales. Estos reportes utilizan como principal fuente el censo nacional realizado cada diez años: el último se realizó el año 2012. Sin embargo, sus resultados no están disponibles ya que se comprobaron errores en los métodos de recolección de datos. Por lo tanto, nos basamos en los informes que utilizan como fuente las proyecciones a partir del censo del año 2002 para el año 2012, últimos reportes disponibles hasta el momento de la realización de recolección de información en entrevistas en profundidad, en el año 2012. Presentaremos en primer lugar la región del Bio Bio, sus características geográficas, económicas, demográficas y datos sobre el número de matrícula en los distintos tipos de centros educativos que caracterizan la población de esta investigación y su relación con el país. Luego presentaremos similares características de la ciudad de Concepción, capital de la región del Bio Bio. Respecto a los tipos de centros educativos o dependencia administrativa, los reportes mencionan centros de “administración delegada”, sin embargo, para facilitar la lectura, los recogemos dentro de los centros subvencionados ya que se trata de dependencia subvencionada (véase punto 1.3.1 letra c “La descentralización y la subsidiariedad, principios políticos del Sistema Educativo Chileno”). Finalmente presentaremos las comunas de los centros de la muestra de profesores.

Octava región del Bio Bio.

De acuerdo con un Decreto de Ley de la Junta Militar en 1974 que establece la división territorial de Chile en 12 regiones y una región metropolitana, sede de la capital Santiago de Chile, se crea la Octava Región con capital en Concepción y que se le asigna la denominación “del Bio Bio”. Su nombre se ha tomado del río del mismo nombre que cruza la región, naciendo en la Cordillera de los Andes y desembocando en el Océano Pacífico. Consta de una superficie de 37.046,9 km<sup>2</sup> representando el 4,2% del territorio nacional (excluida la Antártica Chilena), y se encuentra ubicada al sur de la zona central de Chile (Entre los 36°00' y los 38°30' de latitud sur). Esta región

está formada por 4 provincias: La Provincia de Ñuble, La Provincia de Bio Bio, La Provincia de Concepción y La Provincia de Arauco. La región del Bio Bio es la segunda región más importante, luego de la Región Metropolitana, en población y actividades productivas. Es una de las principales ciudades del país ya que concentra importantes actividades económicas como la siderurgia, la agricultura tradicional, la industria de la celulosa, la actividad forestal y la generación de electricidad. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadísticas, la región comprende una población al censo del 2002 de 1.861.562 habitantes con una proyección al 2015 de 2.114.286 habitantes. Ésta se distribuye en sectores urbanos y rurales, desempeñándose en distintas ocupaciones dependiendo de esto. La población urbana se dedica principalmente a la industria y el comercio y la población rural a la ganadería, agricultura y agropecuaria.

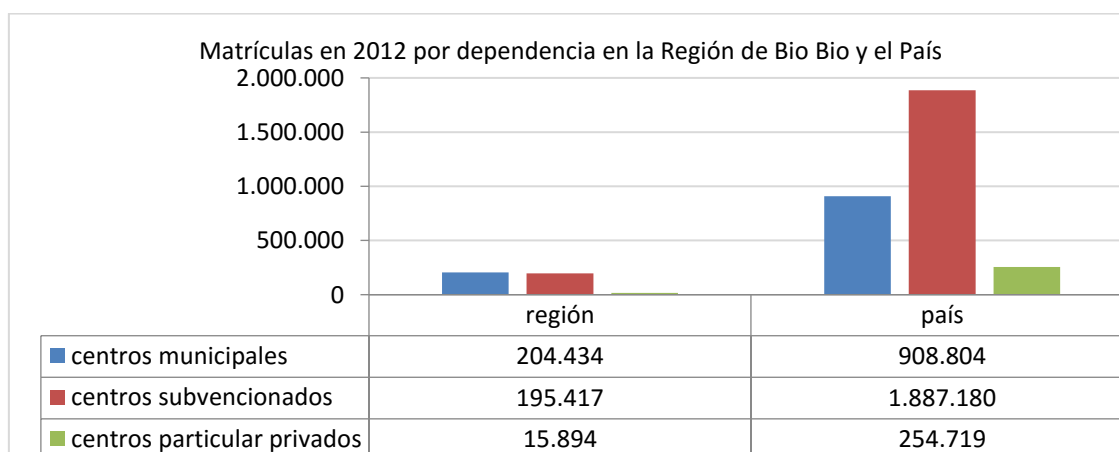
Tabla 1. Población de la región del Bio - Bio. Sectores urbanos y rurales.

Población urbana y rural de la región del Bio Bio de acuerdo al censo 2002	
Población total	1.861.562
Población urbana	1.528.306
Población rural	333.256

Elaboración propia en base a "División político administrativa y censal" (Alvarado N & Moya, 2007) y "Reportes Estadísticos Distritales y Comunales 2013" (Biblioteca del Congreso Nacional, 2013).

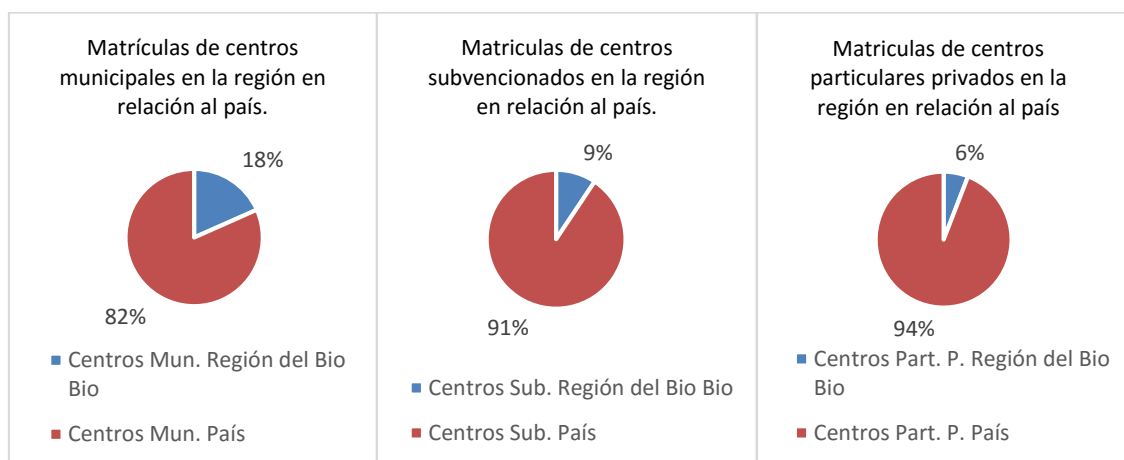
Dentro de la región la cantidad de matrículas el año 2012 en los centros municipales y subvencionados se semejan, la cantidad de matrículas en los centros particulares privados sigue la tendencia nacional de estar en tercer lugar. Las matrículas de los centros municipales respecto a las matrículas a nivel regional de la misma dependencia, representan una proporción significativa, considerando que estamos hablando de una sola región, en cambio la proporción de matrículas en los centros de dependencia subvencionada es significativamente inferior. La proporción de matrículas de centros particulares privados no significa información nueva respecto a la tendencia nacional, como se señala en los siguientes gráficos.

Gráfico 1. Matrículas en 2012 según dependencia municipal, subvencionada, particular privada.



Elaboración propia en base a datos del año 2012 en "Reportes estadísticos y Distritales" (Biblioteca del Congreso Nacional, 2013)

Gráfico 2. Porcentaje de matrículas por tipos de dependencia de la región en relación al país.



Elaboración propia en base datos del 2012 en "Reportes estadísticos y Distritales" (Biblioteca del Congreso Nacional, 2013)

La ciudad de Concepción.

Concepción es la capital de la octava región del Bio Bio, también es llamada "el Gran Concepción" por ser el área metropolitana que abarca diez comunas. El 5 de octubre de 1550 el conquistador Pedro de Valdivia decreta oficialmente la fundación de la ciudad de Concepción del Nuevo Extremo y por Real Cédula del emperador Carlos V, se le otorga el título de ciudad. Concepción se ubica en el centro geográfico del país, siendo la capital provincial y regional del Bio Bio. "El Gran Concepción" se conforma de comunas aledañas: Concepción, Coronel, Chiguayante, Hualpén, Hualqui, Lota, Penco, San Pedro de la Paz, Talcahuano y Tomé. La ciudad, culturalmente alberga variados centros históricos y educacionales, además de la primera Universidad fundada fuera de la capital de Chile, Santiago, la Universidad de Concepción.

Según la proyección a partir del Censo 2002 para el año 2015, Concepción posee una superficie de 222/km<sup>2</sup> y una población de 229.017 habitantes (INE, 2015). La comuna de Concepción acoge a un 11,61% de la población total de la región, un 1,88% corresponde a población rural y 98,12% a población urbana (Alvarado N & Moya, 2007).

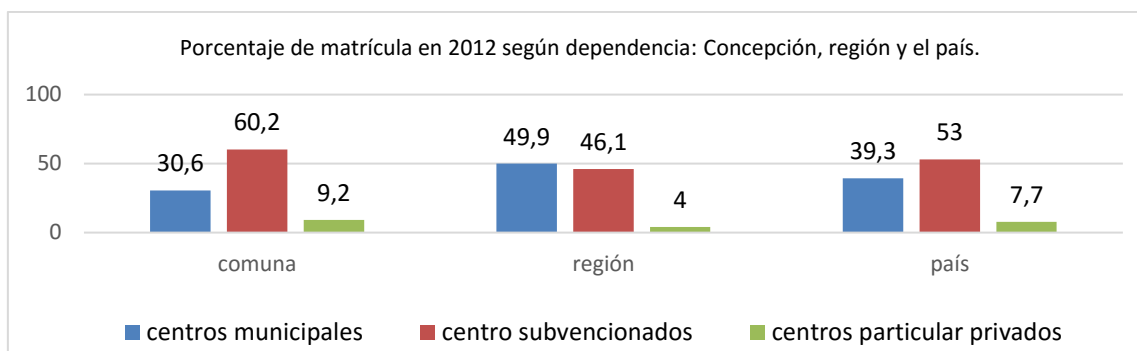
La cantidad de matrículas en el año 2012 en la comuna de Concepción nos indica una concentración mayor en centros subvencionados, en segundo lugar se encuentra la dependencia municipal y en un significativo último lugar las matrículas de centros particulares privados. Sin embargo, la proporción de estas matrículas en relación a la dependencia particular privada a nivel regional nos indica que se presenta en la comuna de Concepción una proporción importante de matrículas, un 23%, como lo señalan los siguientes gráficos.

Tabla 2. Cantidad de matrículas en el año 2012 en la comuna de Concepción según tipo de dependencia.

Tipo de dependencia	Comuna	Región	País
Corporación Municipal	0	0	451.091
Centros Municipales	14.717	204.434	908.804
Centros Subvencionados	80.187	205.315	1.936.653
Centros Particular Privados	4.654	15.894	254.719

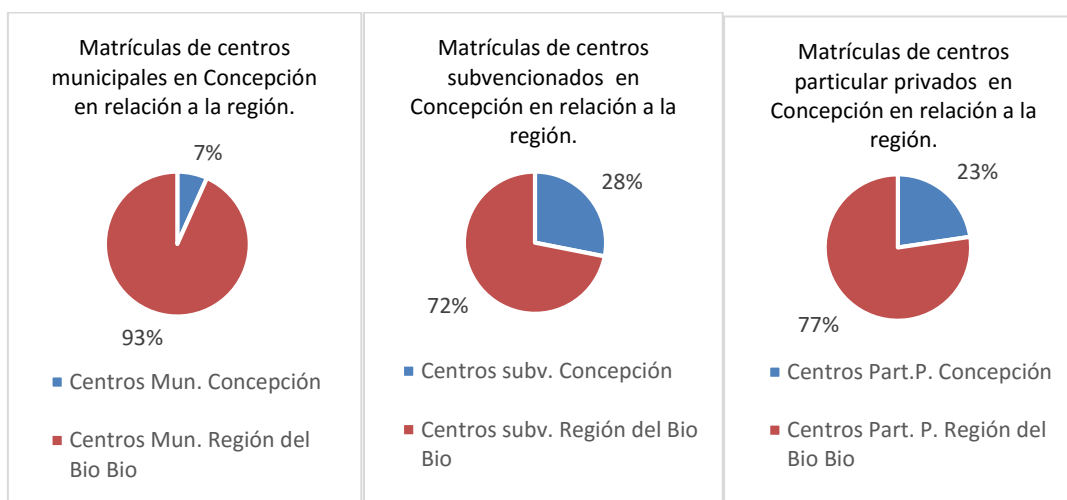
Elaboración propia en base a "Reporte Estadístico Comuna San Pedro de la Paz - Educación, 2015".

Gráfico 3. Porcentaje de matrículas en el 2012 según dependencia en la comuna de Concepción, región del Bio Bio y el país.



Elaboración propia en base a datos del año 2012 en "Reporte Comunal; Concepción. Región del Bio Bio" (Ministerio de Desarrollo Social, 2014a)

Gráfico 4. Porcentaje de matrículas por tipo dependencia en la comuna de Concepción en relación a la región



Elaboración propia en base datos del 2012 en "Reportes estadísticos y Distritales" (Biblioteca del Congreso Nacional, 2013)

La comuna de Hualpén.

Está localizada al noreste de Concepción. Perteneció a la comuna costera de Talcahuano hasta el año 2004. Su población emergió históricamente junto al crecimiento de la industria a finales de la década del cuarenta. Durante el régimen militar se trasladó población a esta localidad desde otros lugares de Chile para emplearlas en las industrias. Sin embargo, el empleo no alcanzó para la gran cantidad de población, por lo que comenzaron a emerger actividades relacionadas con el narcotráfico, actividad que aún continúa en esta comuna. Tiene tres pequeñas caletas de pescadores, de las que dos son aún caletas rurales. Una de estas caletas

está rodeada de naturaleza virgen y ofrece servicios turísticos, como gastronomía y balnearios. La población total de la comuna de Hualpén en la proyección para el año 2012 fue de 84.518 habitantes y su superficie es 53.5/km<sup>2</sup> (*Reporte Estadístico Comunal Hualpén, 2011*). Alberga una importante refinería de petróleo para la región “Empresa Nacional del Petróleo” ENAP, creada en 1950 y la “Universidad Técnica Santa María” UTSM creada a mediados de la década de 1960 debido al desarrollo industrial que se vivía en la zona.

Unas de las escuelas municipales participantes en esta investigación, está localizado en el ala este de una importante avenida llamada “Cristóbal Colón” que conecta la comuna de Hualpén con la ciudad de Concepción. Este sector llamado “La René Shneider” es reconocido porque en los años sesenta permaneció como recinto de viviendas pobres no regulares, conocidas en Chile como “tomas”, es decir, ocupación de tierras de propiedad de un tercero para construir tiendas o viviendas precarias. La creación de este recinto como el recinto de residencias regularizadas que es ahora, fue producto de la lucha social de estos pobladores ante el gobierno que accedió a comprar estos terrenos para habilitarles un recinto digno.

La segunda escuela municipal participante está localizada en el sector central de Hualpén, núcleo del desarrollo residencial de la comuna. Este sector fue en un principio un aeródromo llamado “Aeródromo de Hualpencillo”. Después del gran terremoto que sufrió esta zona en el año 1960, bajo la disposición de la “Corporación de la Vivienda” (CORVI) en el gobierno de Jorge Alessandri, se construyeron viviendas para los damnificados del terremoto. A partir de este periodo hasta la actualidad, hubo un flujo de residentes provenientes de otros sectores y regiones del país, la mayor parte de estos son trabajadores de la industria o de otras ocupaciones que han encontrado ahí una vivienda para establecerse.

En la misma comuna se encuentra uno de los dos centros particular privados participantes. Este centro está localizado en el ala oeste de la avenida “Cristóbal Colón” en los límites de la comuna con la comuna de Concepción. La administración pública consiguió la integración de esta comuna al área metropolitana de Concepción a través del poblamiento de este sector que ahora corresponde a un sector residencial de clase media y alta. Este centro educativo tiene una tradición importante en la ciudad, como establecimiento de excelencia académica.

La cantidad de matrículas en el año 2012 en Hualpén, nos indica que aunque centros municipales y subvencionados se asemejan, se presenta en mayor cantidad las matrículas en dependencia subvencionada. Las matrículas en centros particular privados se hayan en un notorio tercer lugar como se ha ido presentando tanto a nivel nacional como regional. Sin embargo, la proporción respecto al nivel de la región nos muestra que las matrículas en las dependencias municipales y

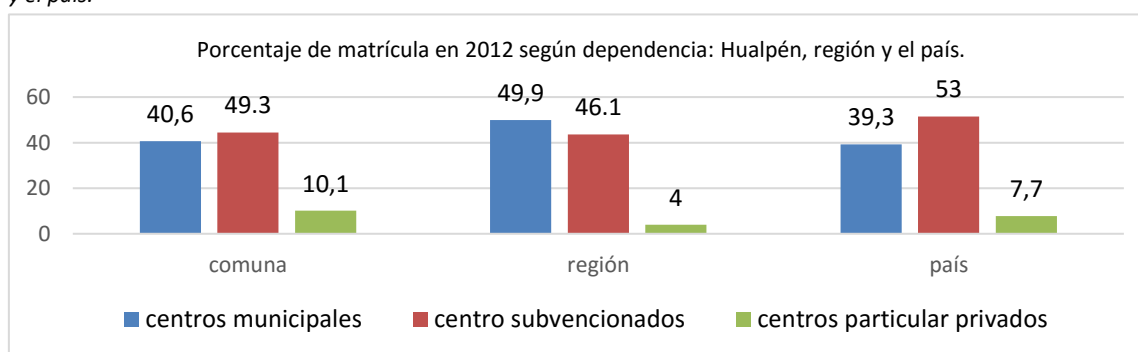
subvencionadas siguen encontrándose en equilibrio, pero por debajo de la proporción de la dependencia particular privados, lo que se diferencia de lo que sucede a nivel regional donde las matrículas de dependencia municipales concentran la mayor proporción, como se señala en los siguientes gráficos.

Tabla 3. Cantidad de matrícula en el año 2012 en la comuna de Hualpén según tipo de dependencia.

Tipo de dependencia	Comuna	Región	País
Corporación Municipal	0	0	451.091
Centros Municipales	6.181	204.434	908.804
Centros Subvencionados	8.031	205.315	1.936.653
Centros Particular Privados	1.477	15.894	254.719

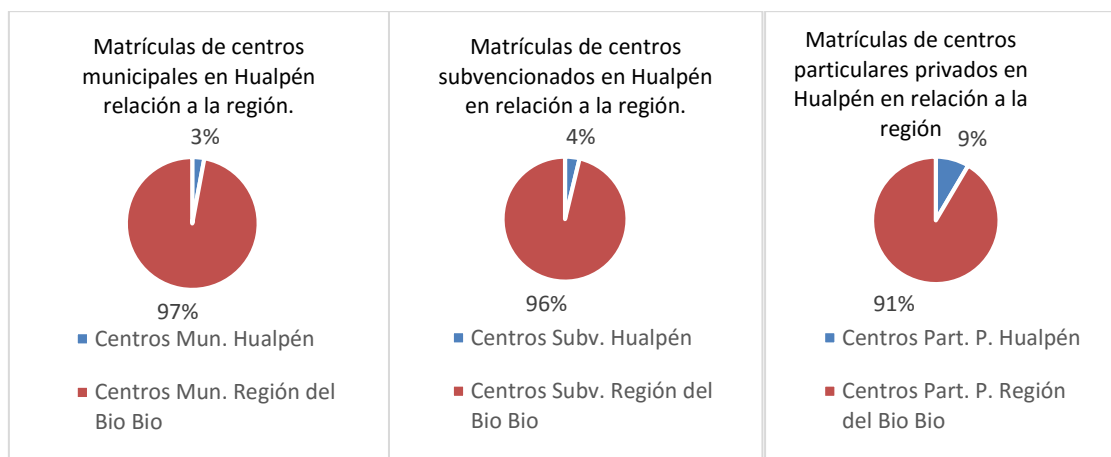
Elaboración propia en base a "Reportes Estadístico comunales Hualpén – Educación", 2012.

Gráfico 5. Porcentaje de matrículas en el 2012 según dependencia en la comuna de Hualpén, en la región del Bio Bio y el país.



Elaboración propia en base a "Reporte Comunal; Hualpén" Región del Bio Bio. (Ministerio de Desarrollo Social., 2014b)

Gráfico 6. Porcentaje de matrículas por dependencia en la comuna de Hualpén en relación a la región.



Elaboración propia en base a "Reporte Estadístico comunal Hualpén – Educación" (Reporte Estadístico Comunal Hualpén - Educación, 2012)

La comuna de Talcahuano.

Fue uno de los primeros puertos industriales y militares de Chile. A mediados del siglo XX debido a las políticas del gobierno de la época, la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO) en Talcahuano empieza a construirse un "polo industrial". Actualmente, la comuna de Talcahuano alberga uno de los puertos más importantes del país, alrededor del cual opera su

economía. Sus principales actividades económicas son la industria, la pesca y el comercio. Tiene dos centros comerciales importantes para el Concepción, uno en el sector céntrico de Talcahuano y otro en las afueras, que fue el primer centro comercial de este tipo construido en “el Gran Concepción”. La población total de la comuna de Talcahuano en la proyección para el año 2012 es de 171.463 habitantes, su superficie es de 92.3 / km<sup>2</sup> (*Reporte Estadístico Comunal Talcahuano, 2012*).

Uno de los centros subvencionados participantes en la investigación pertenece a esta comuna. Está ubicado en una avenida estructurante de la comuna, que une la comuna de Talcahuano con la comuna de Hualpén, un sector residencial e industrial. Los conjuntos de viviendas residenciales del sector fueron construidos para albergar la población obrera y sus familias, núcleo que ha crecido albergando en ese sector familias de clase media también, debido a la proximidad del sector a las empresas e industrias de Talcahuano, de donde proviene la mayor parte de sus estudiantes.

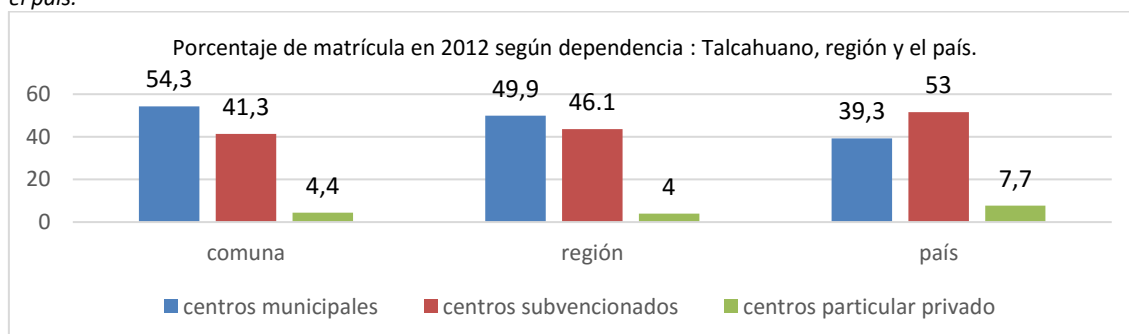
Las matrículas el año 2012 en dependencias municipales se presentan en mayor concentración que en centros de dependencia subvencionada, lo que contrasta con lo que sucede a nivel nacional donde la matrícula en centros subvencionados ostenta la mayor cantidad. Sin embargo cuando observamos la proporción de estas matrículas en cada dependencia en relación a sí misma a nivel regional vemos que esta comuna tiene una representación equilibrada en las matrículas de los tres tipos de dependencia, como se ilustra en los siguientes gráficos.

Tabla 4. Cantidad de matrícula en el año 2012 en la comuna de Talcahuano según tipo de dependencia.

Tipo de dependencia	Comuna	Región	País
Corporación Municipal	0	0	451.091
Centros Municipales	15.230	204.343	908.804
Centros Subvencionados	12.682	205.315	1.936.653
Centros Particular Privados	1.164	15.894	254.719

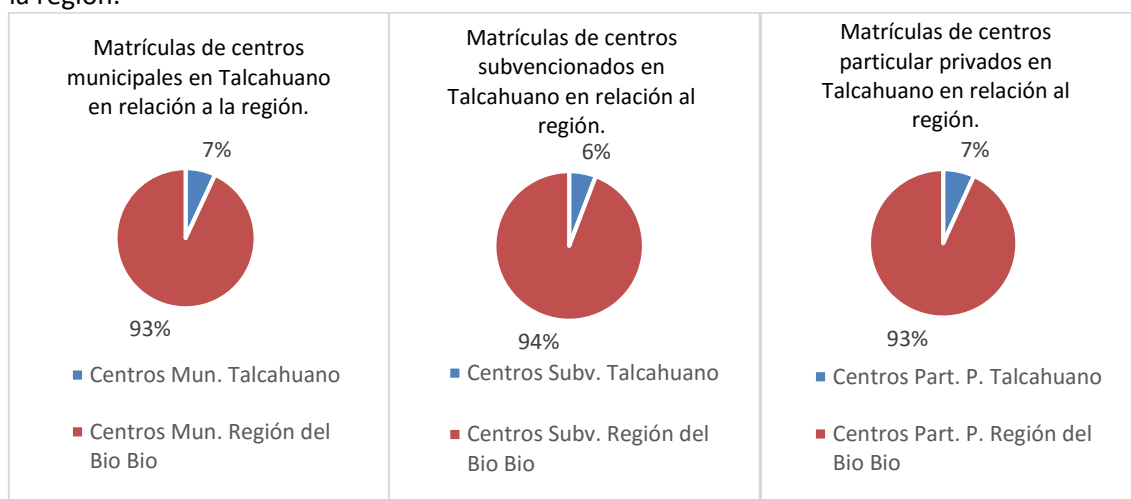
Elaboración propia en base a “Reportes Estadísticos Comunales Talcahuano”, 2012.

Gráfico 7. Porcentaje en el 2012 de matrículas según dependencia en la comuna de Talcahuano, región del Bio Bio y el país.



Elaboración propia en base a “Reporte Comunal; Talcahuano. Región del Bio Bio” (Ministerio de Desarrollo Social., 2014d)

Gráfico 8. Porcentaje de matrículas por dependencia en la comuna de Talcahuano en relación a la región.



Elaboración propia en base a la última información disponible (*Reporte Estadístico Comunal Talcahuano - Educación, 2012*)

Comuna de Chiguayante.

Está localizada al lado sudeste de la ciudad de Concepción, por la rivera del río Bio Bio. Este fue un distrito rural que perteneció a la ciudad de Concepción, se estableció en torno al paso que unía el próximo distrito de Hualqui al sur. En los comienzos del siglo XX se ubicaban ahí dos importantes industrias textiles y del papel, sin embargo en la segunda mitad del siglo XX decreció esta actividad. Sólo pequeños y grandes propietarios de tierras se mantuvieron habitando el lugar. Fue gradualmente creciendo su población por las áreas residenciales construidas en sus extensiones de tierra cercanas a la ciudad de Concepción en la década de 1970. En torno a este poblamiento fue cambiando su actividad económica y su comercio. Esta comuna también ostenta de atractivo turístico por sus características geográficas, la historia de sus industrias y familias tradicionales. Le caracteriza sus numerosas laderas, cuencas y terrazas que se han formado por la erosión del flujo del río hacia el Este. Actualmente esta comuna alberga por una parte, conjuntos residenciales de alto nivel económico, que aprovechan sus laderas para disponer de casas de gran superficie y rodeadas de un bello entorno natural. Por otra parte, alberga una zona de gran densidad de población principalmente de clase baja y media en el límite Sur de la comuna. Es considerada una “comuna dormitorio” porque las principales actividades económicas se desarrollan en el “Gran Concepción” y los pobladores de la comuna tienen que trasladarse diariamente ahí. La población total de la comuna de Chiguayante, en la proyección para el año 2012 fue de 128.162 habitantes, su superficie es de 72/ km<sup>2</sup> (*Reporte Estadístico Comunal Chiguayante, 2012*).

En la avenida principal que conecta la ciudad de Concepción con la comuna de Chiguayante y con la próxima comuna de Hualqui se localiza uno de los centros subvencionados participantes



de la investigación, colindando con el sector residencial al límite sur de la comuna mencionada anteriormente. Se trata de un sector llamado “Manquimávida” que hace cuatro décadas eran grandes parcelas a los pies de las laderas, ahora corresponde a un sector residencial.

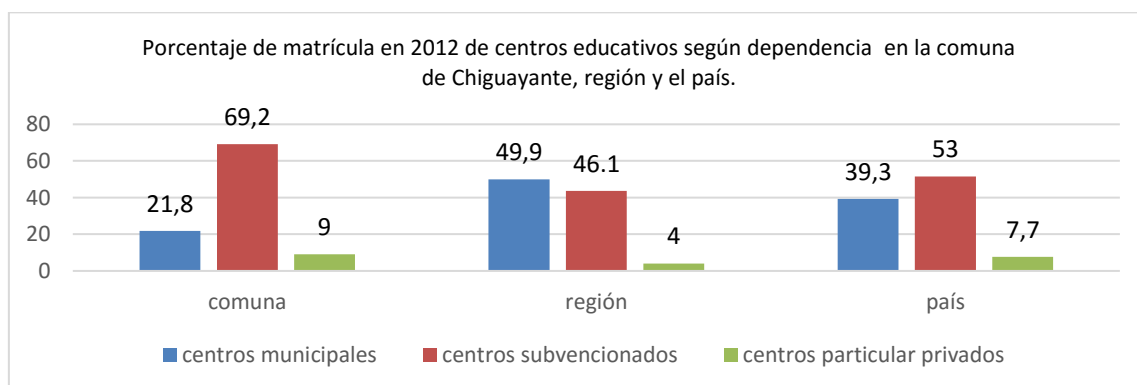
Las matrículas el año 2012 en centros con dependencia subvencionada se presentan en una importante mayoría en la comuna, superando a las comunas abarcadas en esta investigación. Las matrículas en centros de dependencia municipal se presentan con gran diferencia en segundo lugar y, en tercer lugar, las matrículas en centros de dependencia particular privados. Sin embargo, la proporción de estas dependencias al nivel de la región nos muestra que las matrículas en las dependencias municipales y subvencionadas siguen encontrándose en equilibrio, y por debajo de la proporción de la dependencia particular privados, como se señala en los siguientes gráficos.

Tabla 5. Cantidad de matrículas en el año 2012 en la comuna de Chiguayante según tipo de dependencia.

Tipo de dependencia	Comuna	Región	País
Corporación Municipal	0	0	451.091
Centros Municipales	3.423	204.434	908.804
Centros Subvencionados	12.219	205.315	1.936.653
Centros Particular Privados	1.389	15.894	254.719

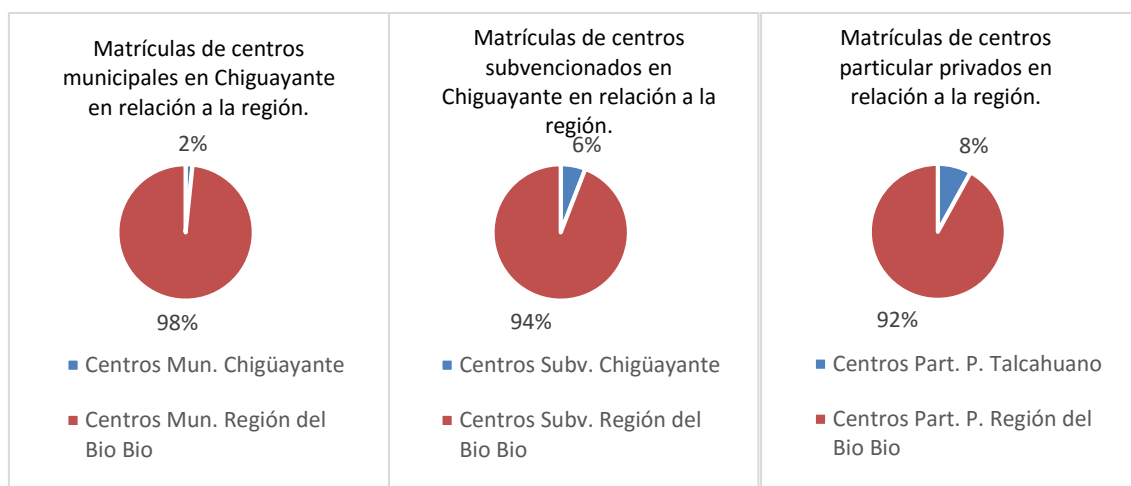
Elaboración propia en base a (“Reportes Estadísticos comunales Chiguayante”, 2012)

Gráfico 9. Porcentaje en el 2012 de matrículas según dependencia en la comuna de Chiguayante, región del Bio Bio y el país.



Elaboración propia en base a “Reporte Comunal; Chiguayante. Región del Bio Bio” (Ministerio de Desarrollo Social., 2014e)

Gráfico 10. Porcentaje de matrículas por dependencia en la comuna de Chiguayante en relación a la región.



Elaboración propia en base a última información disponible (*Reporte estadístico comunal Chiguayante - Educación, 2012*)

La comuna de San Pedro de la Paz.

La comuna de San Pedro de la Paz es una comuna residencial localizada en la ribera del río Bio Bio opuesta a la ciudad de Concepción. Se extiende hacia el Oeste hasta que alcanza el Océano Pacífico. La proyección de su población para el año 2012 fue de 98.973 habitantes, su superficie es de 112.5 / km<sup>2</sup> (*Reporte Estadístico Comunal San Pedro de la Paz, 2012*). Esta comuna comienza a emerger históricamente desde la construcción del primer puente ferroviario en el siglo XVIII, para conectar la ciudad de Concepción con la comuna minera de Coronel, en el sur. Durante la década de 1960, fue construido el primer puente carretera, lo que permitió aún más el crecimiento de su población y su economía. En esta comuna se han construidos centros comerciales, centros de salud privada y centros educativos a partir de los cuales se desarrolla su actividad económica.

Uno de los centros particular privados participantes en esta investigación, se ubica en el sector llamado “Villa San Pedro”, anteriormente era un conjunto de “fundos” de propietarios privados que la CORVI en la década del sesenta adquirió para cubrir la demanda residencial luego de que extensos sectores de la zona urbana de la ciudad de Concepción quedaron devastados en el gran terremoto de 1960. El lugar ha experimentado un crecimiento desde hace dos décadas, con la construcción de conjuntos residenciales de clase media y alta, alrededor de una de sus dos lagunas y diversos cerros, que caracterizan el paisaje de la comuna. Esto lo hace un entorno no excesivamente urbano ni densificado, lo que permite a los residentes el disfrutar de su entorno natural.

Las matrículas en el año 2012 en dependencia subvencionada se encuentran en mayor concentración en la comuna, los centros de dependencia municipal se presentan en segundo

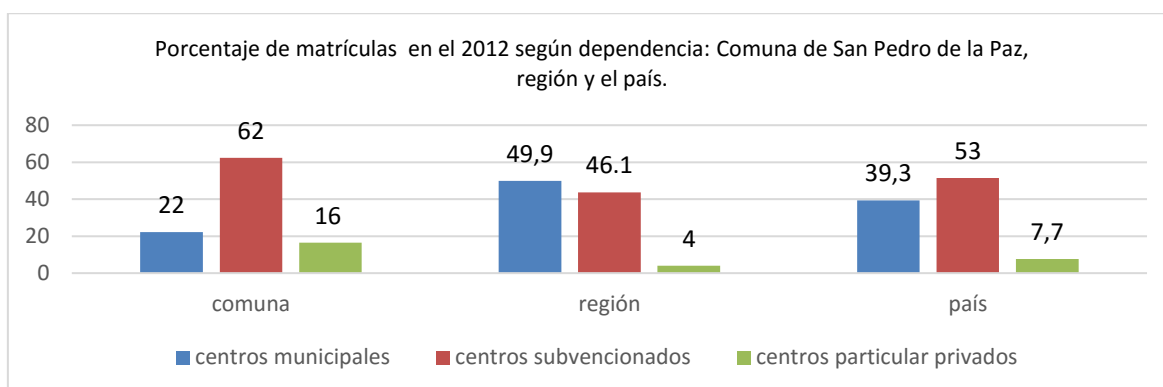
lugar. Las matrículas en centros de dependencia particular privados se presentan en tercer lugar aunque en mayor medida que todas las comunas anteriores. Ello se repite cuando observamos la proporción de estas matrículas de cada dependencia en relación a las de la misma a nivel regional, lo que nos indica que se presenta en la comuna una proporción importante de matrículas en centros de dependencia particular privada, como lo señalan los siguientes gráficos.

Tabla 6. Cantidad de matrículas en el año 2012 en la comuna de San Pedro de la Paz según tipo de dependencia.

Tipo de dependencia	Comuna	Región	País
Corporación Municipal	0	0	451.091
Centros Municipales	5.142	204.434	908.804
Centros Subvencionados	15.674	205.315	1.936.653
Centros Particular Privados	3.269	15.894	254.719

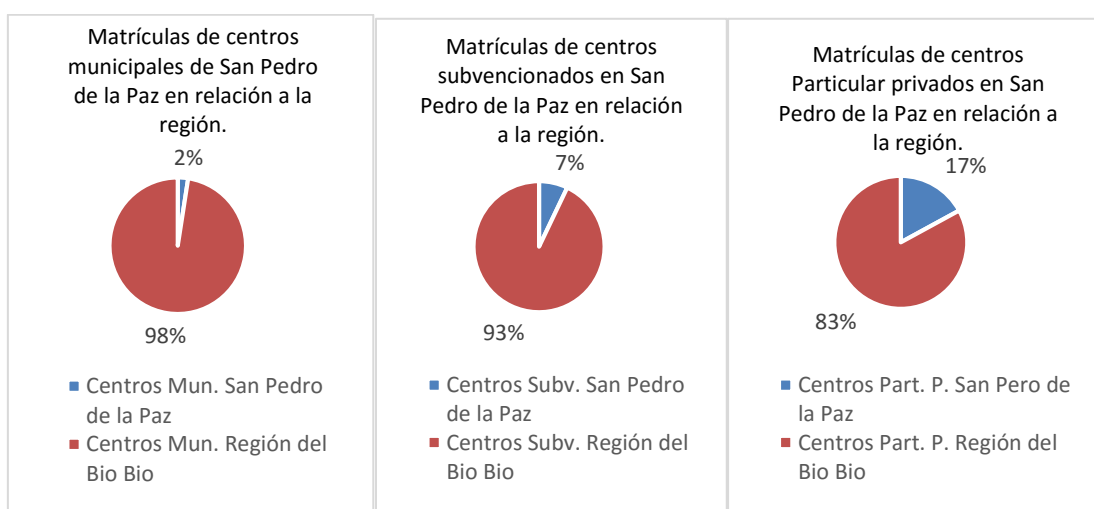
Elaboración propia en base a (Reporte Estadístico Comunal San Pedro de la Paz, 2012)

Gráfico 11. Porcentaje en el 2012 de matrículas según dependencia en la comuna de San Pedro de la Paz, región del Bio Bio y el país.



Elaboración propia en base a "Reporte Comunal; San Pedro de la Paz. Región del Bio Bio" (Ministerio de Desarrollo Social, 2014c)

Gráfico 12. Porcentaje de matrículas por dependencia en la comuna de San Pedro de la Paz en relación a la región.



Elaboración propia en base a última información disponible (Reporte Estadístico Comunal San Pedro de la Paz, 2012)

Observaciones sobre las comunas de los centros participantes.

Esta descripción de las comunas a las que pertenecen los profesores participantes de la investigación nos brinda dos situaciones importantes de considerar. La primera es referente a la descripción del Sistema Educativo Chileno en cuanto a la privatización de la educación en un sistema de mercado, agudizado con los años (en punto 1.3.1. letra c y d). En todas las comunas se repite la mayor proporción de matrículas de centros particulares privados respecto a la misma dependencia a nivel regional, lo que podría ser indicativo de que estamos hablando de unas zonas urbanas donde se concentra mayormente la actividad económica y las familias tienen mayor capacidad adquisitiva para financiar la educación. La segunda situación hace referencia a la pertinencia de los contextos en que los profesores participantes de la investigación se desenvuelven. La comuna de Hualpén presenta una parte importante de la matrícula en centros municipales: a ella pertenecen los profesores de centros municipales participantes de la investigación. Asimismo sucede en la comuna de Chiguayante donde se presenta el porcentaje más importante de matrículas en centros de dependencia subvencionada. De ahí pertenecen la mayor parte de profesores de centros subvencionados en la investigación. El resto de los profesores de este tipo de centros, corresponden a la comuna de Talcahuano, donde la matrícula en centros subvencionados también es importante. La misma pertinencia se presenta en la comuna de San Pedro de la Paz respecto a la matrícula de centros particulares privados. En esta comuna encontramos el mayor porcentaje de la matrícula de este tipo respecto al resto de las comunas analizadas. Todo esto nos indica que los contextos socio - económicos en que se desenvuelven los profesores de la investigación son apropiados de acuerdo a las características de las matrículas, considerando que en el momento de realizar el diseño de investigación y seleccionar la muestra no contábamos con estos datos, dado que la técnica de muestreo utilizada fue por criterio de accesibilidad.

Para continuar con este informe de tesis queremos señalar que para facilitar su lectura, nos referimos como “profesores” y “estudiantes” a los y las profesores y profesoras, los y las estudiantes, que constituyen el profesorado y el estudiantado chileno del que trata esta investigación. Seguimos las indicaciones de la Real Academia Española, que señala el uso genérico del masculino en el sustantivo para designar la clase o todos los individuos con distinción de sexos. En algunas ocasiones hacemos mención explícita del femenino cuando la oposición de sexos es relevante al contexto del que hacemos referencia.

## Capítulo II. Diseño metodológico.

En este capítulo presentaremos el método cualitativo utilizado en esta investigación, fundamentado en el enfoque fenomenológico y estudio de casos. Además presentaremos los instrumentos de recolección de información que utilizamos: entrevistas en profundidad en la primera fase y grupos de discusión en la segunda fase. Describiremos la confección de guía de entrevista semiestructurada y la guía temática para grupos de discusión. Presentaremos los criterios para la elección de la muestra inicial, tipos de centros educativos, los grados de enseñanza en los que se desempeñan los profesores de la muestra y el proceso en que se seleccionó la muestra final de la investigación. Finalmente presentamos la descripción del proceso de recolección de información, la aplicación de los instrumentos y la descripción de la experiencia de realización de la recolección de información de acuerdo a las distintos tipos de centros educativos. Ello como antesala del siguiente capítulo III “Procedimiento de análisis de información”, en el que se presentan los procedimientos de análisis de contenido cualitativo, las diferentes etapas en la que se configuró nuestro análisis y los métodos de inferencia que se utilizaron para llegar a los resultados.

### 2.1 Investigación cualitativa fundamentada en la metodología fenomenológica y estudios de casos.

El objetivo de la investigación es conocer en el proceso reflexivo de docentes el sentido de su profesión. Sostenemos que la actividad reflexiva en los profesores es fundamental, acompaña su desenvolverse en un medio caracterizado por una variedad de factores humanos, sociales y culturales. Además, toda teoría educativa es vacía sin haber incorporado la experiencia de sus propios protagonistas, pues es así como se renueva y valida su conocimiento profesional. La investigación cualitativa nos orienta a comprender la realidad de la misma forma en que esta investigación orienta su comprensión del fenómeno del sentido reflexionado de la profesión docente. Se busca la comprensión detallada del sentido de una realidad en tanto es experimentada por sus propios protagonistas (Taylor & Bogdan, 1987). No nos interesa obtener datos con los que podamos respaldar una verdad objetiva, extensible a todos quienes ejercen la profesión docente, es más, su propia conceptualización no nos lo permite, sino que nos interesa captar esencialmente esta experiencia única. Por esta razón nos propusimos estudiar las propias experiencias individuales de casos específicos de profesores de determinados centros

educativos y contexto social en Chile. Un enfoque como el fenomenológico es el que nos permite considerar la voz de estos protagonistas.

a) El enfoque fenomenológico.

El enfoque fenomenológico es un modo de encarar el mundo empírico, posible de ser conocido a través de la experiencia. La comprensión detallada del sentido reflexionado de la profesión docente, es posible a través de la perspectiva del sujeto en tanto la construye con sus propias palabras. Este enfoque nos permite la comprensión detallada de la realidad experimentada de los protagonistas; primero entendiendo a las personas dentro de su realidad o marco de referencia de la experiencia y, segundo, intentando presentar esta realidad como ellos la experimentan, sin juicios o interpretaciones de la mente del observador (Taylor & Bogdan, 1987). El método aportado por la fenomenología, consiste en poner entre paréntesis nuestros juicios y observar la realidad tal y como se manifiesta sin intervención de la mente que le está observando, lo que ha hecho posible presentar esta realidad tal y como los profesores de la muestra la experimentan, para a partir de ello intentar entenderla. La investigadora en este caso como observadora fenomenológica, atendió a las narraciones, opiniones, declaraciones de los profesores de la investigación, las que fueron recogidas sin juicios ni definiciones preconcebidas a través del procedimiento de entrevista en profundidad y grupos de discusión, todo esto analizado luego a través del análisis de contenido cualitativo, detallando muy bien los procedimientos para contrarrestar posibles errores subjetivos.

b) Estudio de casos:

Las acciones y pensamientos de nuestros protagonistas no son la respuesta a estímulos o predisposiciones culturales simplemente, sino que es el resultado de una interpretación de significados, con los que los sujetos eligen la línea de su acción y forma de comportamiento (Blumer, 1981). La realidad experimentada es una realidad con significados construidos socialmente de acuerdo a lo que se actúa y se vive. El contexto que rodea la acción de los profesionales docentes tiene implicancia en los significados que han asignado a su sentido como profesionales docentes. Por lo tanto, el sentido reflexionado de la profesión docente, tiene estrecha relación con el marco de referencia social y contextual que lo enmarca, devela mucho de él y a la vez integra la visión de estos protagonistas, por lo que creemos que necesariamente debe ser considerado desde su contexto particular. La metodología de estudio de casos busca realizar una consideración primero del contexto, las variables que necesariamente definen la situación. Da relevancia a las condiciones personales, institucionales o sociales en su

peculiaridad como factores que para el fenómeno de interés (López-Barajas & Montoya, 1995). Esta perspectiva para nuestra investigación es imprescindible.

El interés por conocer el sentido reflexionado de la profesión docente, que pertenece a la dimensión personal y particular de cada profesor, nos obliga a considerar su carácter y la vía adecuada para su estudio. Considerar la especificidad de cada caso, definir quién es la persona o el agente que declara su sentido reflexionado como profesional docente, dónde se desempeña, qué características definen este lugar es importante para finalmente emprender su proceso de estudio. Por lo tanto, consideramos en el fenómeno de estudio, los tipos de centros educativos, áreas de conocimiento y grados de enseñanza específicos de los profesores como reflejo de los principios ideológicos, políticos y económicos que fundamentan el Sistema Educativo Chileno, que detallamos en el punto 1.3. del capítulo Marco teórico con el fin de especificar mejor aún su contexto:

1. Centros educativos municipales, subvencionados y particular privados.
2. Áreas científica y humanista de conocimiento.
3. Grados desde 7º año de enseñanza básica a 4º año de enseñanza media en los que los profesores se desempeñan.

El método de estudio de caso, fue apropiado también considerando que, para nuestra investigación el número de profesorado recogido en la muestra no es lo importante, sino la profundidad de su experiencia, el conocimiento de cada caso y la aparición de nueva información emergente.

## 2.2. Ética de la Investigación.

Los aspectos éticos de la investigación tienen implicancia con los criterios de rigor científico en la investigación cualitativa. El principio de validez y credibilidad de la investigación, pueden referirse a la relación que mantiene el investigador con la realidad subjetiva investigada (Sandín, 2003). El cuidado de la relación de la investigadora con la realidad investigada estuvo presente en todos los momentos de la investigación, ya sea en la revisión teórica, explicitando las reflexiones referentes a la toma de posición respecto a lo que se está estudiando, como en el trabajo empírico, explicitando las estrategias con que se insertará en el campo de investigación para la recopilación de datos. En este caso, se estableció una relación éticamente adecuada con los participantes a través del consentimiento informado, la privacidad y confidencialidad de la información proporcionada.

El consentimiento informado consistió en presentar a los participantes previamente, información sobre el contexto que nos interesa investigar, los objetivos de investigación, la

solicitud de grabar las entrevistas en audio, informarles sobre la forma de utilización de la información proporcionada, en un lenguaje adecuado para no afectar los resultados de la recopilación de información. La privacidad y confidencialidad de la información de los participantes consistió en la forma en que se iba a tratar el material grabado para investigación. Éste sería de acceso exclusivo de la entrevistadora y su identidad iba a ser ocultada. Se les presentaría desde características generales, sin ahondar en detalles, para cuidar los datos expuestos en la recopilación, que podrían comprometerles o les pondría en situaciones dificultosas como informantes. Además, se les brindó agradecimiento a través del envío de una carta, posteriormente a la recolección de información. También en el momento de finalización de la investigación, se le envió a cada uno de los profesores material de retorno (CD ROM) sobre los resultados de la investigación.

## 2.3. Instrumentos de recolección de información.

### 2.3.1. Entrevistas en profundidad.

La entrevista en profundidad nos permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de la persona, creencias y actitudes, opiniones y validaciones que no se descubren si no es dentro de una comunicación verbal. Ha sido también un instrumento de exploración que ayuda a identificar variables y relaciones, a seguir hipótesis y a guiar la investigación, lo que es coherente con el carácter cualitativo y metodológico de nuestra investigación. La entrevista en profundidad fue una entrevista cualitativa, flexible, dinámica y abierta de acuerdo a las experiencias que iban presentando los participantes en la conversación. Lo principal en esas entrevistas fue el encuentro rostro a rostro entre la investigadora y el sujeto informador, donde lo esencial es la comprensión de la perspectiva de vida, experiencias, anécdotas del informador tal como ellos la exponen, con sus propias palabras. Por ello fue importante escuchar al entrevistado, entrar en su experiencia, establecer un rol simétrico entre ambos y un proceso bidireccional, con el propósito de aprender sobre su perspectiva primero y plantear las siguientes preguntas después, en el flujo de la reconstrucción de la experiencia hacia los intereses de la investigación.

Aunque una entrevista en profundidad es una entrevista flexible y abierta, como ya hemos indicado, requiere también de un grado de estructuración, con la finalidad de obtener información de acuerdo a los intereses de la investigación. Por ello se optó por la modalidad de entrevista semi – estructurada como de guion de entrevista constituido de 14 preguntas.



a) La confección del guion de entrevista.

Para la confección del guion de entrevista en profundidad, se consideró el objetivo de la investigación, la integración de las lecturas, consultas bibliográficas, trabajo en el marco teórico de la investigación y discusión con la directora de tesis. Para cuidar el modo en que los entrevistados viven, experimentan y definen el mundo sin anteponer los intereses de la investigación, se construyó una pregunta descriptiva para comenzar la entrevista, solicitando la narración de algún relato de experiencia individual (Patton, 1987; Taylor & Bogdan, 1987) y se continuó utilizando la técnica del embudo para la confección de las siguientes preguntas del guion.

b) Descripción general del guion de entrevista.

A modo de introducción de la entrevista, la batería de preguntas comienza con preguntas acerca de la información personal del profesor con el que se habla. Luego de esta introducción, vienen las preguntas sobre lo que nos proponemos estudiar. Éstas fueron ideadas para solicitar el relato de la experiencia individual en torno a las vivencias de ser profesor, con el propósito de explicitar aquello que los profesores en lo personal consideran que es lo más importante y valioso del sentido su profesión. Las preguntas subsiguientes fueron ideadas para detallar estas ideas y profundizar en el sentido reflexionado de la profesión docente. En las preguntas de la segunda parte de nuestro guion de entrevista, se intenta desprender lo que el profesor, según su experiencia profesional vivida, refuerza la descripción de su sentido reflexionado. En la tercera y última parte de la entrevista las preguntas intentan hacer reproducir en el entrevistado el proceso reflexivo a través del cual ha construido el sentido de su profesión que ha expuesto a lo largo de la entrevista.

c) Guion de entrevista en profundidad semi - estructurada.

Introducción a la entrevista: Información general.

¿Cuántos años lleva siendo profesor?

¿Cuál es su especialidad o asignatura?

¿En qué tipo de escuela ha trabajado más tiempo? (centros municipales, centros subvencionados o centros particulares privados)

Primera parte. Introducción al sentido de ser profesor.

1. ¿Me puede hablar sobre aquellas vivencias que le hacen sentir bien como profesor?

2. ¿Cree usted que eso forma parte de su función como profesor?, ¿por qué?
3. ¿Desde su perspectiva, ¿cuál es su misión principal como profesor?, ¿por qué?
4. De acuerdo a esto ¿qué cree haber entregado o transmitido a sus alumnos?

Segunda parte: Sentido de ser profesor en el proceso educativo.

5. Cuando se piensa a sí mismo como profesor, observándose desde la perspectiva de la que hemos estado hablando, ¿cuáles son los aspectos, elementos que usted cree importantes en su práctica?
6. En el momento de planificar las clases, de registrar el plan de enseñanza, ¿qué es lo indispensable de tener en cuenta para preparar las clases? , ¿por qué?
7. ¿Cree que de esta manera mejora lo que usted transmite a sus alumnos? , ¿por qué?
8. Esto ¿ha dado buenos resultados?, ¿por qué?
9. ¿En qué sentido son buenos resultados?
10. En relación a lo anterior, ¿me puede hablar de la evaluación?, ¿cómo o de qué manera la realiza?
11. ¿Qué importancia o qué peso le da dentro de su hacer como profesor?
12. ¿Me puede contar alguna vivencia o situación especialmente reveladora, en cualquier sentido, sobre la evaluación?

Tercera parte: Profundización del sentido reflexionado de la profesión docente.

13. En su historia como profesor, incluyendo los años de formación en la universidad ¿de qué modo fue descubriendo su sentido como profesor del que hemos estado hablando?, ¿cómo fue descubriendo ese sentido de ser profesor?
14. Estos descubrimientos y aprendizajes ¿de qué manera clarificaron los criterios o razones que fundamentan la acción que lleva a cabo en la sala de clases? , ¿por qué?

### 2.3.2. Grupos de discusión.

El propósito de la utilización de este instrumento de recolección de información fue la obtención de datos con los que poder contrastar, profundizar y ampliar la información recogida en las entrevistas en profundidad. La guía temática fue el material que utilizamos para buscar el debate del grupo y profundizar en la reflexión sobre el sentido de la profesión docente. Hemos destacado los siguientes usos de esta técnica para los propósitos de nuestra investigación: los grupos de discusión proporcionan información durante el proceso de interacción, la información que se recoge ahí es valiosa en tanto se producen los intercambios de ideas entre los participantes, además de los consensos que el grupo logra. Por otra parte, es necesario no

prescindir de la importancia que tienen las características individuales de los participantes en la interacción del grupo, como por ejemplo en nuestro caso, asignatura a la que se dedican, pues desde sus diferencias, circunstancias y experiencias individuales se intentó resolver las preguntas (Krueger, 1998). Se recoge la información que aporte a la investigación a través del intercambio de ideas a la información adicional que se podría obtener en comparaciones, en diferentes comprensiones o polémicas en el debate (Barbour, 2007; pág. 58). Sin embargo, aunque estas características individuales son importantes para animar la discusión, también es fundamental que se reconozca las características, objetivos o necesidades que comparten, pues es hacia donde se busca que se desarrolle la conversación y se profundice a partir de los diferentes puntos de vista. Pensamos que a través del uso de esta técnica se contribuye metodológicamente a la investigación, profundizando y asegurando desde otra perspectiva la información obtenida en la primera fase, en la que se utilizó la entrevista en profundidad.

De acuerdo al uso de esta herramienta de recolección de información conforme a nuestra investigación se conformaron tres diferentes grupos de discusión con los profesores participantes 1. grupo de profesores de centros municipales, 2. grupo de profesores de centros subvencionado y 3. grupo de profesores de centros particulares privados, en donde las ideas expuestas individualmente en las entrevistas en profundidad fueron puestas en diálogo con sus pares. La conformación de estos grupos se realizó a través de un segundo contacto con los profesores participantes para obtener de nuevo su disponibilidad.

a) Confección de la guía temática para los grupos de discusión.

Se sistematizaron los resultados del primer análisis de información procedente de las entrevistas en profundidad y de acuerdo a esto se confeccionó la guía temática para motivar la discusión en los tres distintos grupos de discusión. La confección de la guía temática se basó en los conceptos extraídos del análisis de las entrevistas, considerados como conceptos claves dado que bajo estos conceptos se reunía toda la información obtenida, configurando un sistemas irreductible de categorías de análisis relacionadas entre sí. La guía temática de los grupos de discusión, consistió en la presentación sintética de conceptos claves provenientes de los resultados del primer análisis de la información. Tras estos conceptos claves, se presentan las dimensiones descubiertas de estos y ciertas indicaciones a modo de aclaraciones con el objeto de orientar sus comentarios. En esta guía también añadimos preguntas que estimularían una conversación.

b) Descripción de la guía temática para los grupos de discusión.

Se apoya en tres conceptos ejes relacionados entre sí que componen el sistema de categorías extraído del análisis de las entrevistas en profundidad. Cada concepto clave se compone a la vez de categorías. El primer concepto - eje es el "Sentido de ser profesor" y sus tres dimensiones o categorías, el segundo concepto - eje es el "Proceso educativo" y el tercer concepto - eje es el "Logro educativo". Las categorías componentes del concepto - eje "Sentido de ser profesor" son; la misión de la profesión docente, la vocación personal y el propósito profesional. Las categorías del segundo concepto - eje "Proceso educativo" son: las características del proceso educativo y los componentes del proceso educativo. Para no extender el tiempo de realización de la actividad de grupos de discusión y dado que las características del proceso educativo se extienden, lógicamente, a sus componentes, consideramos sólo esta segunda categoría, los componentes del proceso educativo y los cuatro valores surgidos del análisis de contenido de las entrevistas: La planificación, los métodos de enseñanza-aprendizaje, las actividades pedagógicas y la evaluación. El tercer concepto - eje "Logro Educativo" tiene dos categorías: los resultados académicos y los resultados educativos. La presentación de cada uno de estos conceptos claves y sus respectivas categorías, iba acompañada con breves referencias a los conceptos encontrados en el primer análisis y preguntas que son la traducción de estos conceptos clave de modo que a partir de esto los profesores se sientan estimulados al debate. Estas preguntas, presentadas en la siguiente guía temática, hacen la función de instrumentos para estimular la conversación: no fueron presentadas de forma literal ni en su totalidad, más bien de forma conversacional y según las temas de discusión de los profesores.

c) Guía temática para grupos de discusión.

**Presentación de los tres ejes de la conversación:**

**Conceptos ejes:**

- Sentido de ser profesor
- Proceso educativo
- Logro educativo

**Primer concepto - eje: Sentido de ser profesor.**

**Tres dimensiones:**

**1) Misión de la profesión docente.**

**Indicaciones:**

Asumir la responsabilidad frente a la misión que conlleva la profesión docente.

Desarrollar en los estudiantes una dimensión moral importante para la vida.

Sentir la importancia como profesor en la vida de los estudiantes.

## **2) Vocación Personal**

### **Indicaciones:**

Compatibilidad de esta profesión con los gustos y cualidades personales.

Promover la asignatura a la que decidió dedicarse.

## **3) Propósito profesional.**

### **Indicaciones:**

Obtener atención, conseguir motivación, interés de los estudiantes.

Ofrecer calidad en la enseñanza.

Cumplir con el propósito laboral y económico de tener una profesión.

Lograr el aprendizaje en los estudiantes de la asignatura.

Lograr aprendizajes significativos para la vida.

### **Preguntas** (traducción de los conceptos ejes anteriormente expuestos):

¿Qué es lo irrenunciable que tengo que conseguir, a lo largo de todo el curso o en la puesta en marcha del periodo académico?

¿Esto va ligado a lo que yo enseño?

¿Existen variaciones respecto a este sentido de ser profesor, en el tiempo, en el transcurso de sus experiencias, estando a cargo de una asignatura específica y estudiantes determinados?

¿Qué factores favorecen este tipo de planteamiento como profesor?

¿Hay acuerdos y desacuerdos entre lo que yo creo que es mi misión como profesor y lo que el sistema me pide?

¿Cuáles son los obstáculos y cuáles los facilitadores de la construcción de este sentido de ser profesor?

¿Ustedes creen que la reflexión sobre el sentido de ser profesores abre la cuestión sobre el aprendizaje de valores, educación moral y ética para los estudiantes? ¿Cómo?

### **Segundo concepto - eje: Proceso educativo.**

## **1) Planificación**

### **Indicaciones:**

Intencionada, de acuerdo a lo que los estudiantes necesitan aprender

Diversa, adaptable y flexible

Progresiva

## **2) Métodos de enseñanza- aprendizaje.**

### **Indicaciones:**

Integración de una perspectiva crítica reflexiva del profesor respecto al proceso educativo

Integración de la experticia del profesor sobre los contenidos

Adaptación de los aprendizajes a algo contingente y relacionado con la vida.

Conducción del proceso educativo a través de una actitud empática hacia los estudiantes.

Estrategias de aprendizaje: la creación de un clima adecuado para el aprendizaje, exposición al inicio de la estructura de la clase, atender individualmente a los estudiantes, proyección de una imagen confiable como profesor.

## **3) Actividades pedagógicas:**

### **Indicaciones:**

Experienciales, que generen experiencias en los estudiantes, valóricas, que resalten valores para la vida.

## **4) Evaluación**

### **Indicaciones:**

Características de la evaluación: Coherente con el proceso de aprendizaje

Diversas según necesidades y estilos de aprendizaje

Objetivos o función de la evaluación: para formalizar el requisito de la calificación, para la medición de una información deseada, para la construcción del proceso educativo, para utilizar los aprendizajes.

### **Preguntas**

¿En qué elementos del proceso educativo encuentran recogido mejor su sentido de ser profesores?

¿En qué ayudan los elementos del proceso educativo para conseguir esa finalidad ideal que tienen ustedes, es decir, el sentido de ser profesor?

¿Qué obstáculos encuentran en estos elementos del proceso educativo para conseguir esa finalidad ideal que se recoge en su sentido de ser profesor?

¿Cómo compaginar el sentido de ser profesor con los determinantes del sistema educativo?  
¿Cómo conciliar la obligación y el sentido de ser profesor que impregna el sistema educativo a su práctica?

## **Tercer concepto - eje: Logro educativo**

### **1) Resultados educativos**

### **Indicaciones:**

Que adquieran interés por la asignatura

Que los aprendizajes conseguidos en la asignatura les sirvan para la vida

Que alcancen sus propias metas con las enseñanzas adquiridas

Que desarrollen valores importantes para la vida

## **2) Resultados académicos.**

### **Indicaciones:**

Que mejoren sus rendimientos académicos

Que alcancen el ingreso al ciclo superior

Que adquieran herramientas para la vida profesional

### **Preguntas:**

¿Su sentido de ser profesor se presenta a examen también en los resultados?, es decir, ¿evalúan ustedes su sentido de ser profesores en los resultados obtenidos? En la doble acepción académica y valórica.

¿Cómo se sienten ante los éxitos de sus estudiantes? ¿Cómo influye esto en el siguiente curso que tendrán?

¿Cómo se sienten ante el fracaso? ¿Cómo superarlos en el siguiente curso?

¿Qué es lo irrenunciable para dejar en los estudiantes, lo que no se puede dejar pasar en los resultados, o qué es lo que sería un indicador de logro para ustedes? En la doble acepción, en lo académico y en lo valórico.

Al llegar al final del curso, ¿qué es lo que viene de la experiencia, de la práctica docente, de la formación académica en la universidad y del elemento personal que finalmente ha constituido vuestro sentido de ser profesor como profesionales docentes?

## 2.3. Población y Muestra:

### a) Población.

El interés por conocer el sentido reflexionado de la profesión docente nos obliga a enfocarnos hacia una dimensión profundamente personal y particular de quienes ejercen y experimentan el día a día de la profesión, por ello se optó por el paradigma cualitativo de investigación y el análisis de casos, mediante el enfoque fenomenológico. Para abordar apropiadamente la muestra, de acuerdo a nuestro objeto de investigación, se ha propuesto considerar como población a profesores que se encuentren ejerciendo en formación general obligatoria en Chile (en 1.3.3 del capítulo Marco Teórico) en centros educativos de modalidad científico – humanista, de dependencia municipal, particular subvencionado, particular privados de sectores urbanos de 7º año de enseñanza básica a 4º de enseñanza media (que conforma el periodo comprendido por la ESO hasta 2º ciclo de bachillerato o formación profesional de grado medio de la educación secundaria en España) en áreas científicas y humanistas de conocimiento del marco curricular

chileno, con un mínimo de tres años de experiencias. En esta investigación se considera el sector urbano debido a la cantidad de centros educativos de la modalidad científico – humanista que existen y de fácil acceso en cuanto a ubicación geográfica.

Los tipos de centros educativos, los grados y las áreas de conocimiento representarían las características del Sistema Educacional Chileno, principalmente tipo de financiación de los centros educativos, el contexto socio-cultural de la muestra y su relación con los niveles de logro de aprendizaje en las pruebas SIMCE y PSU (en capítulo I Marco Teórico punto 1.3.1. letra d.1. El Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE) y Prueba de Selección universitaria (PSU) y sus consecuencias en las reformas del sistema educativo) y por ende el ejercicio de la profesión docente en Chile y el sentido reflexionado investigado.

En un principio, en la etapa de planificación de la recolección de información, se propuso la cantidad de veinticuatro profesores como muestra inicial, organizados en doce profesores del área de aprendizaje humanista, doce profesores del área de aprendizaje científico, distribuidos en cada tipo de centros; cuatro profesores de cada área de aprendizaje, ocho profesores por cada tipo de centro, como se indica a continuación.

*Tabla 1. Muestra inicial de profesores.*

Área de aprendizaje	Área científica	Área humanista	Total
Tipo de centro			
Escuelas Municipales	4	4	8
Colegios Subvencionados	4	4	8
Colegios Particular privado	4	4	8
Total	12	12	24

#### b) Muestra final.

Las comunas de Hualpén, Talcahuano, Chiguayante y San Pedro de la Paz de la ciudad de Concepción, fue el sector urbano más cercano y accesible a la investigadora. En ellas se encuentran los centros que acogen a los profesores que accedieron a participar en la investigación. Los profesores participantes en total son 23 con un rango de años de experiencia de entre 3 años a 30 años. Proviene de centros educativos municipales, subvencionados y particulares privados, se desempeñan en los grados de 7º año de enseñanza básica hasta 4º año de enseñanza media en las asignaturas correspondiente a las áreas científica y humanista de aprendizaje de acuerdo al marco curricular chileno: Matemática, Biología, Química, Física, Lenguaje y Comunicación, Idioma Extranjero, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Filosofía y Psicología. Los detalles a continuación.



Muestra final según comunas, tipos de centros y áreas de conocimiento.

La muestra consiste en 11 profesores del área científica de aprendizaje y 12 profesores del área humanista de aprendizaje de 6 diferentes centros, dos de cada tipo: municipal, subvencionada y particular privada. De la comuna de Hualpén provienen 13 profesores; siete profesores del área científica y seis del área humanista. De la comuna de Talcahuano provienen dos profesores; uno de cada área de aprendizaje. De la comuna de Chiguayante provienen siete profesores; tres del área científica y cuatro del área humanista. De la comuna de San Pedro de la Paz es un profesor del área humanista como se ilustra en la siguiente tabla.

Tabla 2. Muestra final de profesores, según comunas, tipos de centros y áreas de conocimiento.

Comunas	Tipo de centro educativo	Total centros	Área científica	Total área.	Área humanista	Total área.	Total
Hualpén	centro municipal A	2	2	7	2	6	13
	centro municipal B		2		1		
	centro particular privado A	1	3		3		
Talcahuano	centro subvencionado A	2	1	1	1	1	2
Chiguayante	centro subvencionado B		3	3	4	4	7
San Pedro de la Paz	centro particular privado B	1	0	0	1	1	1
Total	6 centros educativos		11 profesores área científica	12 profesores área humanista	23 profesores		

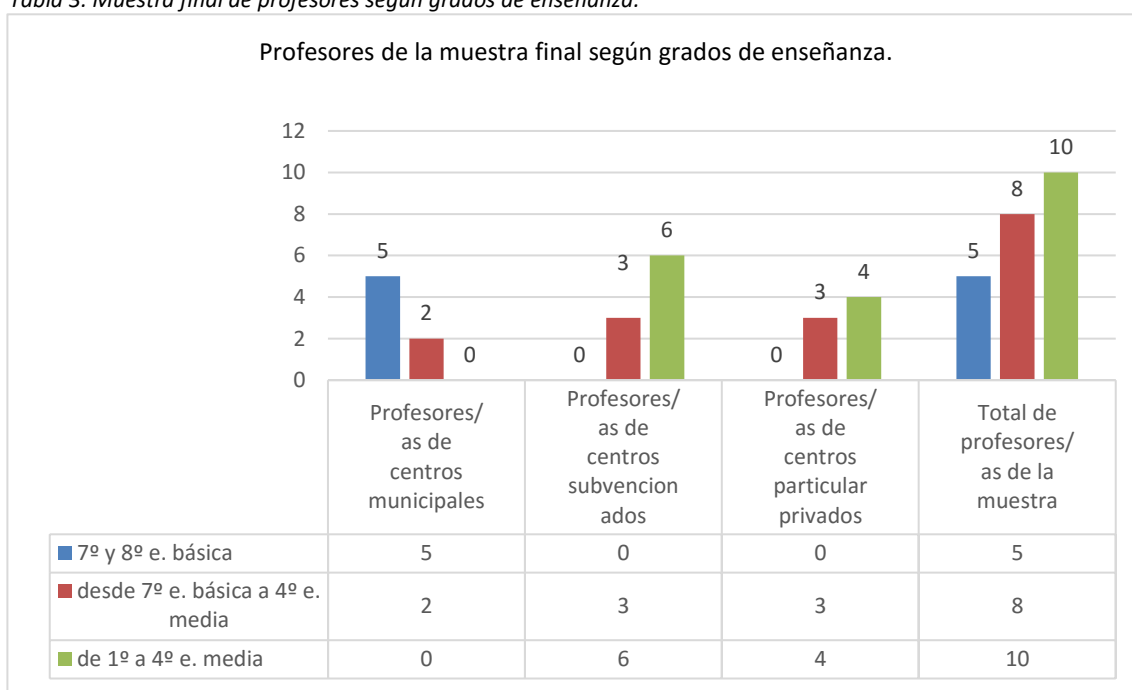
Si bien es cierto, la denominación en el marco curricular es “áreas científicas – humanistas de aprendizaje” (ver punto 1.3.3 letra c del capítulo Marco Teórico) enfocado al aprendizaje y al estudiante. Nosotros, en adelante, para referirnos a las áreas a las que se dedican nuestros profesores utilizaremos la denominación “áreas de conocimiento” enfocado a la enseñanza y al profesor.

Muestra final según grados de enseñanza.

De los 23 profesores que representan la muestra final, cinco profesores se desempeñaban exclusivamente en grados de 7º y 8º año de enseñanza básica, correspondiente al 22% de la muestra total de profesores. Diez profesores se desempeñan exclusivamente en los grados de 1º a 4º año de enseñanza medio correspondiente al 43% de la muestra total de profesores. Ocho profesores se desempeñan tanto en 7º y 8º año de enseñanza básica como en 1º, 2º, 3º y 4º año de enseñanza media, correspondiente al 35%.

Cabe destacar que nueve de estos 23 profesores declararon haber tenido experiencia en el pasado tanto en 7º y 8º año de enseñanza básica como en 1º,2º,3º,4º año de enseñanza media. Cuatro de los cinco profesores que en el momento de la recolección de datos se encontraban haciendo clases sólo en 7º y 8º año de enseñanza básica y cinco de los diez profesores que también en este momento se encontraban haciendo clases sólo desde 1º a 4º año de enseñanza media. Si los sumamos a los ocho que en el momento de recolección de información se desempeñaban en ambos tipos de grados suman diecisiete, lo que quiere decir que el 74% de la muestra tiene o ha tenido experiencia en desempeñarse en todo el rango de grados de enseñanza como se señala en el siguiente gráfico.

Tabla 3. Muestra final de profesores según grados de enseñanza.



Estos datos de la muestra final nos muestran que todos los profesores que accedieron a participar en la investigación conforman un grupo equilibrado entre los tipos de centros y los grados de enseñanza.

#### 2.4. Descripción del proceso de recolección de información.

A continuación describiremos el proceso recorrido para recoger la información a partir de las entrevistas en profundidad en la primera fase, los grupos de discusión para ser comentado en la segunda fase. Describiremos cómo se tomó contacto con los centros educativos de donde provienen los profesores de nuestra muestra, en qué periodo fue recolectada la información, profesores que fueron entrevistados en cada caso, cómo se implementaron estos instrumentos

de recolección de información, los procedimientos y materiales utilizados. Esta información se organiza de acuerdo al tipo de centro educativo al que pertenecen los /as profesores de nuestra muestra.

a) Primera fase. Realización de entrevistas en profundidad.

Descripción general del primer contacto con los profesores participantes.

La investigadora se trasladó desde Barcelona España a la comuna de Hualpén, Concepción, octava región del Bio Bio, Chile, lugar de donde residía. Se contactó en primer lugar un centro particular privado que se encontraba en el mismo sector donde residía, de manera que fuera posible trasladarse a él fácilmente. También para conseguir profesores participantes de centros municipales, la investigadora se acercó a la Dirección de Administración Municipal de la Educación (DAEM) de Hualpén, en la que tuvo una entrevista con el Director. En este momento se contactaron también otros profesionales docentes, de áreas afines y familiares que tenían contacto con centros de distinto tipo con profesores que podrían completar la muestra, ubicados en otras comunas más alejadas; Talcahuano y Chiguayante. Algunos de los profesores de estos centros accedieron a participar. Los jefes de Unidad Técnica Pedagógica (Jefes de UTP en adelante, a cargo de la coordinación y supervisión gestión curricular y evaluativa del plan de enseñanza de los profesores del centro) y encargado de nivel (este fue el caso del centro particular privado contactado al principio, quien tiene la función de asistir al Jefe de Unidad Técnica Pedagógica en el nivel de enseñanza media), fueron intermediarios entre la investigadora y los profesores participantes del centro. Fueron informados detalladamente sobre el tema de la investigación, las características generales del trabajo, universidad de procedencia, estudios de la investigadora y finalmente de lo que trataba la entrevista, para solicitarles que consultaran a algunos de los profesores de su centro para ser entrevistados siendo informados apropiadamente. También se les anunció que existiría una segunda actividad de recogida de información que se trataría de grupos de discusión entre los profesores del mismo centro o con otros que se desempeñaban en un mismo tipo de centro, dependiendo del tamaño definitivo de la muestra, con el objeto de facilitar a los profesores su participación en los grupos de discusión (desplazamiento y horario). En un segundo contacto se recibieron las respuestas de los jefes de UTP contactados de cada centro para conocer el número de profesores que accedieron a ser entrevistados, sus áreas de conocimiento, grados de enseñanza y años de experiencia, también los horarios en que ellos se disponían a ser entrevistados. Dos profesores participantes de centros particulares privados, fueron un matrimonio contactado personalmente por la investigadora, uno de ellos, la señora, se desempeñaba en el centro

particular privado contactado en un principio y el señor, en un centro particular privado de la comuna de San Pedro de la Paz. La mejor opción para ellos fue ser entrevistados en su propia residencia.

Las entrevistas fueron realizadas en el día y hora disponibles por los entrevistados en el mismo centro educativo en alguna sala disponible y adecuada para la ocasión. Su duración en promedio fue de entre cuarenta y cinco minutos hasta una hora y media, en horas de la mañana libres dentro de la jornada laboral. En el periodo comprendido entre los meses de mayo y agosto del año 2013. Las entrevistas se realizaron a partir del guion de entrevista semiestructurada, presentada en el punto 2.2.1 de este capítulo. Después de cada entrevista, se les invitó a cada profesor a conservar la misma disposición a participar, a lo que contestaron positivamente con la condición de que el tiempo fuera compatible. La investigadora hizo todo lo necesario para dejar establecida una relación cordial con los encargados de cada centro y también con los profesores.

Aplicación del primer instrumento de recolección de información: Entrevista en profundidad.

La investigadora estableció los principios de su función en esta actividad, comprendiendo que su intervención como entrevistadora debería fomentar la comunicación afable y familiar con el objetivo de romper el hielo, evitar pre concepciones falsas sobre la actividad que afectarían la autenticidad de sus narraciones (por ejemplo, percibir a la entrevistadora como evaluadora). Se contó con el guion de entrevista impreso, que figuró más como un apoyo que pauta estricta para la entrevistadora. Las preguntas impresas pocas veces fueron leídas literalmente sino más bien como apoyo para ser reformuladas con un lenguaje más fluido acorde al calor de la conversación, respetando la idea principal de ella. En el transcurso del periodo de recolección de información el guion de entrevista fue planteado de distintos modos de acuerdo a lo que se fue percibiendo del entrevistado, respetando el flujo de la experiencia presentada. Se fueron formulando las preguntas de manera coherente con la respuesta anterior y los intereses de la investigación, también se omitieron algunas preguntas porque ya habían sido respondidas por los entrevistados, dependiendo del caso, debido además al apremio del tiempo.

Durante el desarrollo de la actividad, se tuvo cuidado en mantener un nivel de concentración importante para guiar adecuadamente la conversación de manera que emergiera de la reflexión del sentido reflexionado como profesional docente del profesora/a que tenía delante, discerniendo entre lo más relevante que se iba mencionado, para encadenar la próxima pregunta a lo anterior de manera que fuera profundizando. También se intentó dar al

entrevistado la oportunidad de expresarse, dentro de los límites del tiempo que se disponía. Controlar el tiempo fue un punto fundamental, así como cuidar el desarrollo de la entrevista en todas las partes que la conformaban. Las notas de campo fueron tomadas de forma discreta. Cuando se percibía que esto afectaba la confortabilidad del entrevistado, se hacían comentarios sobre lo valioso que había surgido y lo importante de registrarlo.

#### Realización de entrevistas de profesores municipales.

La investigadora fue invitada a una de las reuniones de la Dirección de Administración Municipal de la Educación (DAEM) de Hualpén, que se realizan periódicamente con los Jefes de UTP, psicólogos y orientadores de los centros municipales de la comuna. En esta ocasión, se le concedió un momento a la investigadora para presentarse, exponer algunos puntos relevantes de la investigación, como las características de los profesores de la muestra, y solicitar tener contacto con algunos de los profesores en sus centros para ser entrevistados. Posteriormente, la investigadora recopiló los datos de los profesionales presentes en la reunión, para contactar vía telefónica con ellos y saber si existían profesores interesados en participar. De once centros contactados, sólo dos dieron respuesta positiva y representan los centros de donde provienen los profesores de la muestra de este tipo de centro. En el primer centro municipal que llamaremos centro municipal A participaron cuatro profesoras, dos del área científica, de las asignaturas de Biología - Química y Matemáticas, y dos del área humanista, de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación e Historia y Ciencias Sociales. En el segundo centro que llamaremos centro municipal B, participó una profesora del área de humanidades, de la asignatura de Lenguaje y Comunicación y del área científica, dos profesores; una de la especialidad de Biología - Química y el último profesor de la especialidad de Matemáticas, como se señala en la siguiente tabla.

*Tabla 4. Tabla de profesores participantes de centros municipales y sus áreas de conocimiento.*

	Área científica	Área humanista	Total
Centro municipal A	2	2	<b>4</b>
Centro municipal B	2	1	<b>3</b>
Total	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>7</b>

Estas entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de junio y julio de 2013, en espacios que contaban con las mejores condiciones para la conversación en ese momento, en el mismo centro ya sea en la biblioteca, en espacios llamados “taller” que utilizaban los estudiantes ocasionalmente, en salas de trabajo de profesores o en donde los profesores realizaban entrevistas privadas con apoderados. Estos espacios estaban ubicados cerca de las aulas de clase, pocas veces se contó con el silencio óptimo para este tipo de entrevistas, en algunas

ocasiones se compartió el espacio tanto con profesores que se entrevistaban con apoderados o con los estudiantes que se encontraban realizando actividades.

En el caso de estas entrevistas, la duración fue de 45 minutos correspondientes al espacio de tiempo que los profesores tienen por horario para la elaboración de material o de informes. Los profesores cedieron ese tiempo a la entrevista, ya que disponían de la autorización del jefe de UTP y por ende también de la dirección. Al principio del encuentro, algunos de estos profesores se mostraron desconfiados y en algunos casos hicieron comentarios desfavorables a ese tipo de actividades, pues consideraban que no les aportaba en la mejora de sus actividades. Sin embargo la investigadora adoptó una actitud comprensiva y al momento de presentarse, de informar sobre la investigación y el tema de la entrevista, introducía comentarios empáticos hacia las ideas manifestadas por ellos, mencionando también que su testimonio tenía un valor fundamental en cualquier estudio en el ámbito de la educación. Una vez generado el ambiente afable, se dio comienzo a la entrevista.

Realización de entrevistas de profesores de centros subvencionados.

Estos centros no tienen un departamento administrativo a nivel comunal que los reúna y organice, como es el caso de los centros municipales. El primer centro que llamaremos centro subvencionado A de la comuna de Chiguayante, fue contactado gracias a un familiar de la investigadora, quién consiguió una cita con el director y subdirector para presentar su solicitud. Los directivos del centro accedieron positivamente y se envió una carta de solicitud a todos los profesores que reunían las características de la muestra con una síntesis explicativa del procedimiento de la recolección de información, firmada por los directivos y la investigadora. Siete profesores accedieron a participar en la muestra: tres profesores del área científica, un profesor de Matemáticas, una profesora de Física y la última profesora de la especialidad de Biología. Del área humanista, cuatro profesores: una profesora de Lenguaje y comunicación, otra profesora de Inglés y dos profesores de la especialidad de Historia y Ciencias sociales. Se coordinaron los horarios para ser entrevistados personalmente con los profesores.

Luego, fueron contactadas personalmente dos profesoras de otro centro subvencionado de la comuna de Talcahuano, que llamamos centro subvencionado B, que a través de la intervención de una ex compañera de estudios de la investigadora accedieron a ser entrevistadas. En esta ocasión, no hubo necesidad de requerir la autorización de la dirección del centro donde trabajaban para ir y realizar las entrevistas, porque las profesoras a través del contacto directo con la investigadora propusieron un horario y un lugar dentro del centro para hacerlo, por lo que no fue necesario de la intervención de un tercero. Una es profesora del área científica, de

la asignatura de Biología - Química, y otra es del área humanista de la asignatura de Filosofía y Psicología, como se señala en la siguiente tabla.

*Tabla 5. Tabla de profesores participantes de centros subvencionados y sus áreas de conocimiento.*

	Área científica	Área humanista	Total
Centro subvencionado A	3	4	7
Centro subvencionado B	1	1	2
Total	4	5	9

En estos mismos centros se llevaron a cabo las entrevistas, tanto en aulas vacías disponibles en el momento de la entrevista o en aulas compartidas con otras entrevistas de profesores con sus apoderados, durante el mes de agosto del 2013. Estas aulas son aulas disponibles para ser utilizadas por los estudiantes en actividades especiales, distinta a la que tienen para sus actividades regulares de clases, por ejemplo, toma de exámenes, trabajo en grupo, exposiciones, etc. En el centro subvencionado A, fue dispuesta una de sus aulas donde los estudiantes solían realizar evaluaciones atrasadas o algún tipo de actividades optativas. Esta aula estaba cerca del patio de recreo de los estudiantes, pocas veces se contó con el silencio adecuado para este la entrevista, sólo por momentos cuando los estudiantes se encontraban en clases. En el segundo centro subvencionado B, se dispuso un aula taller, que era utilizado como el laboratorio de ciencias, una habitación pequeña. Hubo silencio intermitente en la medida que los estudiantes se encontraban en sus salas de clases.

Al encontrarse por primera vez con la investigadora, una cantidad considerable de profesores del centro subvencionado A, interpretaron esta actividad como una obligación, a pesar de que en la carta de solicitud enviada, se cuidó el lenguaje y se expresó el respeto que se quería guardar a la voluntad de los profesores. La investigadora logró cambiar el estado de ánimo de los profesores en estos casos, comenzando un diálogo personal con ellos, aclarando que la actividad era externa al centro, que era una investigación que se estaba llevando a cabo de forma personal, que la investigadora también era profesora, mencionando también que el testimonio que ellos podían dar en la entrevista, tenía un valor fundamental en cualquier estudio en el ámbito de la educación. Las entrevistas tuvieron a duración de entre 45 minutos y una hora, dependiendo de la disposición y tiempo con el que contaban los profesores.

Realización de entrevistas de profesores de centros particulares privados.

La investigadora obtuvo una buena recepción al contactar el primer centro particular privado A. Tanto el jefe de UTP de enseñanza media, como su superior, el director de nivel académico de enseñanza media, ejerciendo también como profesores, estuvieron dispuestos a ser entrevistados y ofrecieron en lo posible su ayuda para conseguir la disponibilidad de otros

profesores del centro. El encargado de nivel contactó a otros profesores que accedieron a ser entrevistados, por lo que rápidamente se calendarizaron las entrevistas. En esa ocasión participaron cinco profesores. Tres del área científica -una profesora de Física, un profesor de Biología y otro profesor de Química-. Del área humanista participó un profesor de Lenguaje y Comunicación y otro profesor de Historia y Ciencias Sociales. Por último, se coordinó el horario de entrevista de un matrimonio de profesores de centros particulares privados que aceptaron a ser entrevistados en su domicilio. Uno de ellos, la señora, es profesora de éste centro participante, de la asignatura de Historia y Ciencias sociales y el señor es profesor de un centro particular privado distinto a éste de la comuna de San Pedro de la Paz, también de la asignatura de Historia y Ciencias sociales.

*Tabla 6. Tabla de profesores participantes de centros particulares privados y sus áreas de conocimiento.*

	Área científica	Área humanista	<b>Total</b>
Centro particular privado A	3	3	<b>6</b>
Centro particular privado B	0	1	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7</b>

Tanto el encargado de nivel, como el director de nivel académico de enseñanza media, fueron los primeros en ser entrevistados en los horarios de la mañana que ellos propusieron para ello. Estas entrevistas se realizaron en sus propias oficinas, que resultaron ser lugares confortables tanto por el espacio, el silencio y la privacidad, su duración fue de aproximadamente una hora y veinte minutos en promedio. Las entrevistas del resto de los profesores de este centro, fueron realizadas en un espacio habilitado para entrevistas personales entre profesor y apoderado/a en el mismo centro. Todo esto, dentro del mes de mayo del 2013. Este espacio se encontraba anexo a la sala de profesores, alejada de los lugares donde transitan con frecuencia los estudiantes y del ruido, contaba con una mesa redonda y cuatro sillas, era un espacio confortable para este tipo de entrevistas. La disposición a la entrevista fue buena, al parecer los profesores con frecuencia participan en actividades de reflexión sobre sus actividades como docentes, estaban acostumbrados a hablar y reflexionar sobre sus experiencias. La duración de la entrevista fue de entre 45 a 50 minutos, correspondiente al espacio en que los profesores habitualmente realizan actividades de preparación de material pedagógico, confección y corrección de evaluaciones, redacción de informes y actividades relativas a las casas fuera del aula. Los profesores accedieron a ceder ese espacio a la entrevista. En el caso del matrimonio de profesores, éstos fueron entrevistados en el mes de Agosto, en su propio domicilio, cada uno fue entrevistado por separado, pero al permanecer ambos en el mismo lugar físico donde se realizaban las entrevistas, se intervenían en ocasiones. La entrevista a la profesora de Historia y Ciencias sociales se extendió por 45 minutos; la segunda entrevista, al profesor de Historia y Ciencias Sociales se extendió por más de una hora.



b) Segunda fase. Realización de los grupos de discusión.

Una vez finalizada la recolección de datos, durante el cuarto trimestre del año 2013 se les envió una carta de agradecimiento a cada jefe de UTP de los centros, dedicada a cada uno de los profesores entrevistados, también se le envió un correo electrónico a los profesores contactados personalmente por la investigadora (dos profesoras del centro subvencionado de Talcahuano y un profesor del centro particular privado de la comuna de San Pedro de la paz). En esta carta también se les invitaba a participar en la segunda fase de recolección de datos en grupos de discusión. Luego de terminar el análisis de la información recolectada en las entrevistas en profundidad, se hizo contacto con ellos vía telefónica; en los casos de profesores contactados personalmente se les envió un correo electrónico, para confirmar su participación en esta segunda fase y coordinar los grupos de discusión. Debido a que no fue posible costear un segundo viaje a Chile para realizar estos grupos de discusión, las sesiones se realizaron vía Skype desde la Universidad de Barcelona en los mismos centros, siendo monitoreados por la investigadora. Encontramos dificultades para coordinar la participación los profesores contactados personalmente, perteneciente al centro subvencionado de la comuna de Talcahuano y del centro particular privado de la comuna de San Pedro de la Paz. Para ellos se realizó una actividad especial; se les envió por correo electrónico, un documento resumen de la guía temática utilizada en los grupos de discusión de manera que fuera comentado por ellos.

Cada uno de estos centros cuenta con un aula que se llama “aula informática” donde los estudiantes y profesores tienen acceso a ordenadores con conexión a internet dentro de la jornada de clases o en otras horas como actividad “taller o extraescolar de informática”. Un docente especializado en informática está a cargo de coordinar y procurar habilitar sus recursos para el uso de esta aula. Se les solicitó a los centros que dispusiera de algún espacio adecuado para facilitar la participación a los profesores. Se les consultó a los jefes de UTP y encargados a cargo de coordinar las sesiones de grupo de discusión, si podían disponer de sus recursos y asistente tecnológico para procurar tener una efectiva conectividad a internet y el dispositivo de grabación de audio, o en caso contrario la investigadora podría disponer de un asistente informático que se hiciera presente en la actividad. Todos los centros mencionaron que no había problema en contar con su docente informático para asesorar los aspectos tecnológicos para la realización de esta actividad y la comunicación vía Skype.

Para planificar la actividad de grupos de discusión, fueron contactados los mismos encargados de los centros quienes gestionaron las entrevistas en profundidad de la primera fase de recolección de datos de cada tipo de centro, a excepción del centro subvencionado que había

cambiado su equipo de dirección. Una vez obtenida la confirmación de los profesores participantes para esta segunda actividad, o conocer las dificultades para los profesores contactados personalmente ya mencionados, se realizaron diferentes contactos vía telefónica para la coordinación de un horario posible para todos ellos, la implementación de espacios y recursos de grabación de audio. Junto con esto se confeccionó el documento resumen de la guía temática para comentar para el caso de los profesores que no pudieron participar en los grupos de discusión. Se calendarizó tres diferentes fechas y horas para los tres distintos grupos de discusión, grupos: 1. de centros municipalizados, 2. de centros subvencionados, 3. de centros particulares privados.

Aplicación del segundo instrumento de recolección de información: Grupos de discusión.

Como procedimiento preliminar fue definido el rol moderador de la investigadora. Es importante entender bien los objetivos de la investigación, qué participantes son y por qué son ellos, entender también por qué la guía temática está escrita como está (Morgan, D. 1998). Este aspecto se dio fácilmente al ser la misma investigadora la moderadora del grupo, a partir de esto, guiaría los niveles y estructura de la conversación. Se previó considerar las distinciones y tensiones, tanto como información rica para su posterior análisis y propósitos de la investigación; tensiones para ser resueltas de forma afable. La investigadora contó con la guía temática impresa, bolígrafos de distintos colores y folios para tomar las notas de campo respectivas. Se consideró introducir esta actividad con un breve comentario, que invitaba a ser complementado con las opiniones de los participantes del grupo, en torno a lo realizado en las entrevistas en profundidad, para indicar que esta actividad iba a ser su continuación. Las principales estrategias utilizadas por la investigadora fueron la presentación adecuada de la guía temática, hablar solamente lo necesario, establecer una comunicación afable y familiar, mantener el trato ameno con los profesores, utilizando un lenguaje adecuado, respetando los silencios y los tiempos de respuesta de los profesores. También las notas de campo fueron escritas de forma discreta y las mínimas posibles, solamente palabras claves, cuidando de no hacer sentir los profesores incómodos u observados. Considerando que, era la propia investigadora quién llevaba estos registros, estas palabras claves se transformaban en notas desarrolladas inmediatamente luego de cerrar la sesión de discusión y despedirse del grupo, ya que se manejaban los temas de discusión y el tipo de información que se deseaba en esta actividad para el desarrollo de la investigación.

Realización del grupo de discusión de profesores de centros municipales.

Este fue el primer grupo de discusión realizado en el mes de agosto del año 2014. En este caso, los dos centros municipales, posteriormente de los respectivos contactos vía telefónica para la confirmación de participación de los profesores, se coordinaron internamente a través de las dos jefas de UTP, para reunir a todos los profesores en uno de los centros. Se coordinó con la investigadora un horario determinado para la actividad, el espacio y recursos tecnológicos necesarios fueron coordinados por una de las jefas de UTP. El contacto desde Barcelona se llevó a cabo en una sala de reuniones en el departamento de Teoría de la Educación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona que cuenta con ordenadores, cámara web y señal de internet. La investigadora instaló en el ordenador que se utilizaría para el contacto un grabador de audio para registrar la actividad. En esta oportunidad participaron seis de los siete profesores participantes de estos centros, debido a que una de ellas había acogido su jubilación. Éstos, se mostraron muy dispuestos a participar, la conversación se llevó a cabo en buenos términos dentro del límite de 45 minutos. Hubo problemas de conectividad, algunas veces el audio se perdía con lo que los profesores debían repetir sus mensajes, lo que se realizó con buena disposición por parte de ellos. Al finalizar la actividad se les dio los agradecimientos y se les manifestó el deseo de seguir con contacto con ellos para hacer llegar información sobre los resultados de la actividad. El grupo se despidió amablemente de la investigadora, manifestando que la actividad fue de su profundo interés.

Realización del grupo de discusión de profesores del centro subvencionado.

Este fue el segundo de los grupos de discusión realizados también en el mes de agosto del año 2014. En este caso fue contactada la nueva jefa de UTP del centro subvencionado A quién accedió a colaborar en la segunda etapa de recolección de información después de consultarlo con el nuevo director del centro. El segundo contacto para conocer la aprobación del director fue favorable y ameno. Posteriormente hubo una comunicación constante vía telefónica y correo electrónico. La jefa de UTP pidió enviar otra carta de solicitud para contactar personalmente a los profesores participantes de la primera fase y mejorar con ello su disponibilidad. En este escrito se les solicitaba que asistieran a la actividad para beneficiar el proceso de investigación contando con sus importantes opiniones y experiencias para la investigación, agradeciéndoles su buena voluntad, también se les presentó un resumen de la investigación y los objetivos del procedimiento de grupo de discusión. Participaron seis de los siete profesores participantes en las entrevistas en profundidad, ya que uno de ellos dejó el trabajo en el centro.

El contacto desde Barcelona se llevó a cabo también en la sala de reuniones del departamento de Teoría de la Educación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona con el ordenador en que se instaló un grabador de audio para registrar la actividad. Para evitar los problemas de conectividad sucedidos en el primer grupo de discusión, se solicitó al encargado del aula informática que grabase desde el aula en Chile el audio de la actividad. En esta oportunidad también hubo problemas técnicos y de conexión de internet. A pesar de esto, la actividad se llevó a término suficientemente bien, no se obtuvo imagen del grupo pero sí el audio, que fue enviado por correo electrónico. Éste también sufrió algunos cortes, ya que fue el audio grabado desde Skype, afectado por los problemas de conectividad, y no desde un grabador de audio externo. Sin embargo se obtuvo la información necesaria respecto a todos los tópicos considerados en la guía para grupos de discusión. La discusión comenzó con una participación de todos los presentes, pero los problemas técnicos fue disminuyendo los ánimos y la participación fue decayendo, lo que se intentó remediar reactivando la participación preguntando constantemente si alguien estaba en desacuerdo y si se quería agregar algo más. Progresivamente los profesores fueron dejando la sala excusándose de tener otras responsabilidades en las que ocuparse, lo que fue entendido. La última parte de la guía temática fue discutida sólo por dos de los profesores participantes. Sin embargo ya se había recogido la discusión más importante anteriormente. La finalización de la actividad tuvo referencia a seguir en contacto, al menos con estos dos profesores que continuaron presentes.

Realización del grupo de discusión de profesores del centro particular privados.

Este fue el último de los grupos de discusión realizado en el mes de octubre del 2014. Para evitar en este caso, que la comunicación se viera afectadas por los problemas de conectividad como sucedió en los grupos de discusión anteriores, se mantuvo comunicación directa y frecuente con el encargado del aula de informática del centro para realizar pruebas de audio y de grabación. Esto no era factible de realizar en los otros casos debido a que los centros no contaban con otro tiempo para probar la conectividad. Este encargado instaló el grabador de audio en el ordenador utilizado por ellos, que posteriormente lo envió por correo electrónico. Esta vez el audio fue óptimo. Participaron cinco de los seis profesores de las entrevistas. Hubo una disposición muy favorable, la discusión se generó de forma muy intensa, todos tenían algo que decir, hubo muchos puntos de coincidencia y profundización de las ideas por parte de todos los profesores. Al finalizar la actividad la investigadora manifestó su enorme agradecimiento por la colaboración de todos ellos, lo que fue recíproco. Los profesores manifestaron amablemente sus buenos

deseos para que la investigación llegara a buen término y la disposición de seguir en contacto. Esto con la intención de hacer compartir con ellos los resultados de la actividad.

Documento para ser comentado.

Recordemos que este documento resumen de la guía temática utilizada en los grupos de discusión para ser comentado, constituyó la actividad especial para los profesores contactados personalmente perteneciente al centro subvencionado B de la comuna de Talcahuano y del centro particular privado B de la comuna de San Pedro de la Paz que tuvieron dificultades para participar en los grupos de discusión. A estos profesores también se les envió una carta de agradecimiento por su participación en la actividad de entrevistas en profundidad y la solicitud de continuar participando en esta fase vía correo electrónico. Sólo las dos profesoras del centro subvencionado B contestaron a esta carta expresando sus dificultades para presentarse en el grupo de discusión, por lo que posteriormente se les solicitó el desarrollo de sus comentarios en un documento resumen de los temas tratados en los grupos de discusión (presentado en como anexo número 4 en CD ROM). También fue enviada esta solicitud al profesor del que no se obtenía respuesta. Finalmente sólo una de las profesoras del centro subvencionado B hizo retorno del documento resumen comentado, el que fue incorporado en el análisis de contenido de los grupos de discusión.

Profesores participantes de los grupos de discusión.

El total de profesores que participaron, ya sea en los grupos de discusión como en el documento para ser comentado, fue dieciocho de los veintitrés profesores participantes en las entrevistas en profundidad: seis profesores de centros municipales, seis profesores de centros subvencionados y cinco profesores de centros subvencionados. Éstos, ordenados por sus áreas de conocimiento, fueron ocho profesores del área científica de aprendizaje y diez profesores del área humanista de aprendizaje equitativamente repartidos en sus respectivos grupos de discusión. En el grupo de centros municipales participaron tres profesores del área científica y tres profesores del área humanista. En el grupo del centro subvencionado participaron dos profesores del área científica y cuatro profesores del área humanista. Y en el grupo del centro particular privado tres profesores del área científica y dos profesores del área humanista. A pesar de no lograr las condiciones óptimas para realizar esta segunda fase de recolección de información, como la participación de todos los profesores y problemas de conectividad, se alcanzaron condiciones suficientes para esta fase de la investigación y la información recogida.

## Capítulo III. Procedimiento de análisis de información.

De acuerdo al enfoque metodológico de la investigación e instrumentos de recogida de información utilizados, este capítulo ofrece la descripción de los procesos de análisis de información recogida. Para las entrevistas en profundidad, el análisis de contenido intensivo (v. pág. sig.), y, para la información obtenida en los grupos de discusión, el análisis de tipo descriptivo. El análisis de la información recogida tanto en las entrevistas en profundidad como en los grupos de discusión, consiste en tres etapas. La primera parte de este capítulo consistirá en la presentación de las etapas del análisis de las entrevistas. Primero, la inmersión en la información recogida, la determinación de un índice provisional de temas emergentes de la información y de las unidades de análisis para optimizar la clasificación de la información de las entrevistas en orden al objetivo de la investigación. Segundo, la clasificación de la información en el sistema de categorías de análisis utilizando el software N vivo™ 2014, con lo que nos fue posible la determinación del sistema de categorías, que fue sometido a la validación por jueces expertos. En la tercera etapa del análisis de las entrevistas en profundidad, determinamos las reglas de recuento y los métodos de inferencia utilizados, cuya aplicación presentamos en el anexo número 3 del CD ROM (Recuento de referencias de acuerdo al sistema de categorías de análisis) en base al cual se da paso al análisis definitivo en el siguiente capítulo IV “Análisis de la información”. Como parte de esta tercera etapa presentamos el sistema de categorías final incorporando las recomendaciones de los Jueces expertos y la aplicación de las reglas de recuento presentadas a continuación, junto con la definición de cada categoría, subcategoría y valores.

En la segunda parte de este capítulo presentamos las etapas de análisis de la información de los grupos de discusión. La primera etapa consistió en la escucha y toma de notas de las grabaciones de audio, y posterior consulta y complementación con las notas de campo tomadas, durante la realización de los grupos de discusión. La segunda etapa es el estudio y análisis de la información y la tercera, es la verificación y presentación de los resultados de análisis. Estos dos resultados constituirán el material para el análisis final en el capítulo IV Análisis de información.

### 3.1. Técnica de análisis intensivo de contenido para las entrevistas en profundidad.

El método de análisis utilizado en las entrevistas en profundidad ha sido el procedimiento cualitativo de análisis intensivo de contenido (Krippendorff, 1990; López-Noguero, 2002). Las

técnicas de análisis intensivo de contenido consisten en sistemas interpretativos del contenido analizado. De tal modo es posible obtener datos valiosos. La idea principal de esta técnica es preservar las ventajas de un análisis riguroso desarrollando un análisis del proceso de transmisión de la información controlado entre el texto y el contexto. Dentro de este método controlado, se desarrollan procedimientos de análisis interpretativo. Se profundiza en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje. Para el rigor y objetividad de este proceso de análisis de carácter cualitativo, consideramos; 1. El contenido dentro de su contexto; 2. La emergencia de datos por sí mismos que determinan las características del contenido; y 3. El rescate de los datos secundarios lo que potencialmente pueden complementar la información del contenido. Tomando en cuenta que la intuición sobre lo implícito o latente, es una contribución hacia el mejor desarrollo del análisis y los frutos de la investigación, la investigadora puede detectar datos potencialmente inéditos y productivos para el conocimiento del fenómeno (López-Noguero, 2002 pág.173). Para delimitar bien la influencia de estos datos dentro del análisis, se decidió anotar en una libreta las ideas novedosas, intuiciones y conclusiones preliminares para ser contrastadas permanentemente con los datos que se proporcionan con las técnicas objetivas de análisis de contenido.

Etapas del análisis de contenido.

Este proceso de análisis de las narraciones recogidas en las entrevistas en profundidad recorrió las etapas (Bardin, 2002), descritas en detalle a continuación. En estas etapas se fueron develando tentativamente los criterios de definición de las categorías de análisis paso a paso, a partir de los textos de las transcripciones de las entrevistas y los objetivos de la investigación, para el desarrollo inductivo de las categorías. Estas categorías fueron continuamente revisadas hasta obtener la categoría principal y sus distinciones. También utilizamos el análisis de carácter descriptivo, que se centra en la descripción del contenido, de su fondo y su forma. La primera etapa de este proceso fue el pre análisis, que fue la primera exploración del contenido (Henry & Moscovici, 1968, citado en Bardín, 2002) en la que una vez transcritas las entrevistas, transformadas en documentos como material de análisis y teniendo en consideración el objetivo de nuestra investigación, nos sumergimos en su contenido para obtener las primeras impresiones y comenzar a elaborar las hipótesis provisorias para determinar el contenido correspondiente a las unidades de análisis (detalladas en las páginas 128 y 129 a continuación) y continuar con la segunda etapa de trabajo de análisis de contenido, el descubrimiento del índice de temas emergentes de nuestro material, organizar y estructurar nuestro material en un corpus de documentos apropiado.

En esta segunda etapa realizamos una segunda exploración en profundidad de nuestro contenido, para determinar a través del índice de temas descubierto, el sistema de categorías y la codificación, bajo las cuales se registró y se reorganizó nuestro material, produciéndose la clasificación definitiva de los datos para el análisis y la reducción de la información de nuestro material a esta clasificación. Para registrar y organizar el contenido en esta clasificación categorial se utilizó el software Nvivo™ 2014 como herramienta. Quisimos someter esta clasificación categorial al arbitrio de “Jueces codificadores” expertos, tanto para perfilar y enriquecer nuestro sistema de categorías de análisis, como para controlar la fiabilidad del análisis. En la tercera etapa determinamos las reglas de recuento de datos y el método de inferencia. La aplicación de estas reglas fue realizada y exponemos sus resultados en el anexo número 3 del CD ROM titulado “Recuento de referencias de acuerdo al sistema de categorías de análisis.”. A continuación de todo lo aplicado hasta este punto en el proceso de análisis, se presenta la transformación de este sistema de categorías en definiciones y ejemplos que nos significó un primer sistema de comprensión del discurso en la información de los profesores, que fue sometido a su discusión en grupos para complementar, y validar los resultados obtenidos y asimismo las técnicas utilizadas en el proceso.

### 3.1.1. Primera etapa: Pre análisis

En esta etapa se tomó contacto por primera vez con la información proporcionada en las entrevistas través de su transcripción y transformación de archivos de audio a archivos de texto. Las primeras impresiones y orientaciones de este primer contacto fueron valiosas para comenzar con el proceso de análisis. Con esta transcripción, nos familiarizamos con el contenido de nuestro material, conformando las primeras hipótesis de trabajo y la determinación del primer esquema de análisis a modo de índice provisional de los temas que iban emergiendo en estos documentos, lo cual se verificó y precisó en la siguiente etapa para develar el sistema de categorías de análisis.

El primer paso de este proceso fue la elección de los documentos que se sometieron a análisis, las entrevistas se transformaron en un corpus apropiado para el uso de la técnica de análisis de contenido. Por lo que cada entrevista en profundidad individual fue transcrita y se convirtió en un documento MS-Word titulado con las iniciales de nuestro/a profesor, su área de enseñanza y las iniciales de tipo de Centro al que pertenecía,

Por ejemplo:

B.M / C.M/ Biología;

N.G. /C.S. /Historia y Geografía;

L.A. / C.P.P /Física



Donde B.M.; N.G.; L.A. C.M: Son las iniciales de los nombres de los profesores entrevistados y C.M.; C.S.; C.P.P: Son las iniciales de centro municipal, centro subvencionado y centro particular privado respectivamente.

Al mismo tiempo en que se escuchaba el audio y transcribiendo los relatos de las entrevistas en profundidad, también se iban realizando anotaciones de ciertas ideas que en una primera impresión parecían interesantes para el objetivo de la investigación. Estas notas fueron complementadas con la copia de frases textuales de los profesores que ampliaban la idea anotada. Luego, se realizó una clasificación de estos documentos en tres diferentes carpetas de archivos, según el tipo de Centro educativo en los que pertenecían los profesores de las entrevistas transcritas.

Entrevistas profesores centros municipales.

Entrevistas profesores centros subvencionados.

Entrevistas profesores centros particular privado.

Después, con el análisis de las ideas de las entrevistas resaltadas y las impresiones de la investigadora en las anotaciones, se llevó a cabo una lectura superficial de estos documentos, intentando identificar cierta frecuencia en la información e hipótesis provisionales de nuestro contenido, lo que nos llevó a determinar el siguiente primer esquema de análisis:

Primer esquema de análisis.

<b>Sentido de ser profesor</b>
<i>A través de</i>
1) Mejores experiencias recordadas como profesor
<i>Que es</i>
2) Cómo se acoplan éstas experiencias a su sentido de ser profesor adquirido durante su experiencia (Para encontrar en las preguntas 2 y 3 del guion de entrevista)
3) Recogen aquello que es lo principal de entre todo esto. Comienzo de la determinación del sentido reflexionado (Para encontrar en las preguntas 3 y 4 del guion de entrevista)
<b>Proceso educativo</b>
<i>Qué es</i>
(Expresión o imagen del sentido reflexionado de la profesión docente de los profesores de la muestra)
en
su práctica en general
(o su práctica reflexionada)

<p>4) Las prácticas que han recogido este sentido o cómo recoge este sentido lo que sucede en la práctica (Para revisar en pregunta 5)</p> <p style="text-align: center;">en la planificación</p> <p>5) Cómo planifica esta práctica, luego de que el profesor considera cómo ésta debe ser. El registro de esto señalaría cómo piensa que debe llevarse a cabo. (Para revisar en la pregunta 6)</p> <p style="text-align: center;">en su práctica real (o su práctica realizada)</p> <p>6) El sentido reflexionado de la profesión docente impregnado en cómo debe efectuarse la práctica una vez planificado y puesto en marcha (Para ver en las preguntas 5,6,7)</p> <p style="text-align: center;">7) Resultados (ver en las preguntas 8,9)</p> <p>8) El lugar de la evaluación en los resultados, incluyendo lo cuantitativo (ver en las preguntas 10,11,12)</p>
<p><b>Sentido reflexionado de la profesión docente, desde la dimensión personal</b></p>
<p>9) Los principios personales que han constituido o permitido el descubrimiento del Sentido de Trascendencia (preguntas 13,14)</p>

Esta introducción a nuestro material y el análisis de los relatos, nos permitió profundizar nuestro conocimiento sobre el fenómeno del sentido reflexionado en estos profesores y cómo manejar el material disponible para su estudio. A partir de esta nueva perspectiva se realizó la segunda lectura de nuestro material, se realizaron nuevas anotaciones al margen del texto de las entrevistas sobre ideas relevantes e impresiones de la investigadora. Se descubrieron algunas ideas que aludían a nuevos temas como las características sociales, económicas y culturales de los diferentes contextos de los centros educativos en donde los profesores se desempeñan, crisis o crítica de los profesores frente al Sistema Educativo Chileno y las diferencias entre la evaluación para aprender y evaluación para obtener una calificación.

Por ejemplo, cuando los profesores aludían a las características sociales, económicas y culturales, se indicaba la falta de recursos económicos en las familias de los estudiantes tanto de los centros educacionales municipales como subvencionados, que dificultaba las condiciones óptimas para contar con una alimentación adecuada o algunos materiales de estudios, como cuadernos, bolígrafos y libros. Incluso también para acceder al ciclo superior de estudios. Condiciones que se asumen como irreversibles por las propias familias y entorno social, entrando en un círculo en donde no hay salida. En el caso de los centros educativos particular privados se indicaba que al tener estudiantes con recursos económicos para procurarse buenas

condiciones de vida, es posible el desarrollo educativo estable, pero también surgen otros problemas, como el abandono y “laissez faire” o libertinaje de estos jóvenes, provocando también vicios en este círculo social. En los comentarios que aludían a la crisis o crítica de los profesores frente al Sistema Educacional Chileno, se indicaba por ejemplo que, más que solucionar los problemas existentes en el alumnado chileno, las reformas impuestas por el MINEDUC, los agravaban o provocaban otros nuevos. También, que no se considera la opinión de los docentes quienes encontrándose día a día con los estudiantes en las aulas de clases, conocen en detalle los problemas del sistema educativo que deberían resolverse. En los comentarios sobre las diferencias entre la evaluación para aprender y evaluación para obtener una calificación, por ejemplo, se indicaba la paradoja entre calificación y aprendizaje, la aplicación de los procedimientos de evaluación estandarizados por el sistema educacional significa la obtención de una calificación necesaria para el propio sistema educacional, pero no para favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

Se evaluó la importancia de estas nuevas ideas para los objetivos de la investigación y se tomó la determinación de incorporar en este índice de temas de análisis las menciones sobre las diferencias entre la evaluación para aprender y evaluación para obtener una calificación como un nuevo tema denominado “Calificación”. Los comentarios sobre las características sociales, económicas y culturales de los diferentes contextos de los centros educativos y crisis o crítica de los profesores frente al Sistema Educacional Chileno, se mantuvieron aparte para tenerlas en consideración en el posterior proceso de análisis.

Con todo esto, el primer esquema de análisis fue sometido a revisión junto con el guion de entrevista semiestructurada utilizada en las entrevistas en profundidad, lo que nos llevó a determinar los temas en los que se estructuraba el contenido en las entrevistas, estableciendo el siguiente índice provisional (Bardín, 2002):

Segundo esquema de análisis: Índice de temas provisional.

- a) Sentido de ser profesor
- b) Proceso educativo
- c) La planificación
- d) Métodos de enseñanza- aprendizaje
- e) Actividades
- f) Evaluación

- g) Logro Educativo en todos los profesores.
- h) Calificación. (como tema emergente en el análisis)

Este primer índice provisional de los temas emergentes en los relatos de las entrevistas, nos permitió descubrir lo que se hubo de observar y registrar, para clasificar los fragmentos textuales de acuerdo a los temas de este índice. También hubo avances en la construcción de significados que se relacionaban cada vez al guion de entrevista. A partir de este momento el contenido de las entrevistas era fragmentado y transformado en datos para el análisis, según las referencias que se hacían a los temas del índice provisional.

Unidades de análisis.

Las unidades que presentamos a continuación contextualizaron el índice de temas provisional anterior bajo el cual se organizaron los fragmentos de las entrevistas y por lo tanto definieron la identificación de cada fragmento, profundizando así en el sentido de cada tema hacia los propósitos de nuestra investigación. Las unidades de análisis consideradas en este estudio son de tres clases, de acuerdo a los estudios de procedimientos de análisis de contenidos estudiados para esta investigación (Bardín, 2002):

- a) Las unidades genéricas, que son las unidades de observación para medir la frecuencia de la información transversalmente en todo el material.
- b) Las unidades de contexto para determinar el marco en que se inserta el significado de cada contenido. Y
- c) Las unidades de registro, el contenido de las entrevistas fragmentadas de acuerdo a los distintos temas del índice provisional, para la clasificación más detallada de la información de acuerdo a nuestro plan de análisis.

Determinamos definir las unidades, según la finalidad central de la investigación que es conocer el sentido de la profesión docente en el proceso reflexivo de sus agentes reunidos en la muestra. También la profundización de este sentido reflexionado en la práctica en el proceso educativo y la visión del logro educativo, que debemos recordar fundamentó el diseño de investigación y la construcción del guion de entrevista en profundidad para la recolección de información, permitiéndonos en este momento contar con la información que será pertinentemente contextualizada en las unidades de análisis definidas a continuación.

El razonamiento para definir estas unidades de análisis fue el siguiente:

**Si el objetivo de la investigación es:** Conocer el sentido de la profesión docente en el proceso reflexivo y su profundización en el proceso educativo y la visión del logro educativo.

**Y el universo que se pretende estudiar es:** Profesores que se desempeñan en alguno de los tres tipos de centros de áreas científica - humanista de conocimiento, de la educación general obligatoria en Chile (que en nuestro caso se localizan en las comunas de Hualpén, Chiguayante, Talcahuano y San Pedro de la Paz de la provincia de Concepción, VIII región del Bio Bio, Chile).

**Entonces las Unidades de análisis son:**

a) **Unidades genéricas.** Los conceptos ejes: 1. Sentido de ser profesor, 2. Proceso educativo y 3. Logro educativo.

b) **Unidades de Contexto:**

- Profesores pertenecientes a 1. centros municipales 2. centros subvencionados o 3. centro particular privados.

- Profesores de asignaturas de área humanista - Profesores de asignaturas de área científica.

c) **Unidades de registro:** Fragmentos, frases o párrafos de las entrevistas en profundidad que representan las ideas, opiniones, experiencias mencionadas en torno a cada tema (hablaremos de este tipo de unidades de registro frecuentemente por lo que en adelante nos referiremos a ello como “referencias”).

Por lo tanto, en las siguientes etapas de análisis, estas unidades de análisis contextualizaron y definieron cada fragmento dentro de los límites a los que pertenece cada tema del índice. Por ejemplo, los profesores hacen referencias a lo importante que es para ellos, enseñar valores morales a sus estudiantes. Estas referencias pueden estar contextualizadas o al sentido de ser profesor, o a algo que procuran siempre en el desarrollo del proceso educativo, o como lo que han buscado conseguir en el logro educativo. Por lo que tal referencia se clasificará bajo una categoría correspondiente o a “Sentido de ser profesor” o “Proceso educativo” o “Logro educativo. Así también se clasificará según tipo de centro educativo y área de conocimiento. Cabe indicar esto aquí pues enmarca todo el procedimiento de análisis que nos permitió establecer el sistema de categorías de análisis presentado a continuación.

Una vez establecidos estos puntos, se estudió la utilidad del software N vivo <sup>™</sup> 2014 para el análisis cualitativo de datos.

### 3.1.2. Segunda etapa. Utilización del Software N vivo™ 2014.

Se exploró el modo en que las herramientas y operaciones del Software N vivo™ 2014 cubrirían las necesidades del análisis de contenido en esta investigación. Este software tiene una amplia gama de posibilidades de utilización para análisis de contenido. Por esta razón nos vimos en la necesidad de limitar su utilización estrictamente a los requerimientos del tratamiento de información cualitativa de esta investigación, basada en el enfoque fenomenológico y su diseño metodológico que estudia las experiencias de los profesores a través del discurso que ellos mismos han generado sobre ello y que se han transformado en una contundente fuente de contenido de información para analizar, por lo que se determinó utilizar las siguientes herramientas:

- La Importación de los documentos o material de análisis al programa informático N vivo™ 2014, en determinados archivos según tipo de centro educativo al que pertenecían los profesores entrevistados, por carpetas:
  - Entrevistas de profesores de centros municipales
  - Entrevistas de profesores de centros subvencionados
  - Entrevistas de profesores de centros particulares privados
- Nodos: La clasificación de las unidades de registro desde los documentos de estos archivos a “nodos” o códigos de análisis. Los “nodos” establecidos por nosotros en este proceso, fueron los temas del índice en los que convergen los contenidos de nuestro material, primero a modo de unidades genéricas: 1. Sentido de ser profesor, 2. Proceso educativo, 3. Logro educativo. Que posteriormente se fueron subdividiendo para constituir un sistema de categorías.
- Consultas: Herramienta que permite la exploración del contenido en forma de conteo de frecuencias de palabras, de unidades de registro o referencias, de distribución de frecuencia, según criterios sugeridos por el software como elegidos por el usuario.
- Memos: Esta herramienta permitía al tiempo en que se analizaban los documentos, hacer anotaciones importantes que iban apareciendo para ser consideradas tanto para el mejoramiento del análisis como para el mejoramiento de la investigación. También destacar una palabra, frase o párrafo y enlazar a una nota. La investigadora tomó como recomendación de uso la clasificación de estas notas como referentes de:
  - a) La investigación: ideas que contribuyeran a la mejor definición de los objetivos, diseño metodológico y marco teórico de la investigación

- b) Las entrevistas: Acotaciones importantes sobre la realización de las entrevistas como procedimiento de recolección de información, descubiertas a posteriori en estas lecturas analíticas.
- c) Análisis: Ideas o advertencias que contribuyeran al desarrollo del proceso de análisis de contenidos.
- d) Nodos: Definición de los nodos, a modo de códigos de análisis.
- e) Conclusiones provisionales: Apreciaciones de la tarea de análisis de la investigadora.
- f) Consultas: Memos sobre las consultas de frecuencias de palabras, de unidades de registro o referencias, de distribución de frecuencia, según criterios sugeridos por el software, realizadas a modo de exploración del material.

Una vez que nos familiarizamos con la utilidad del software para los propósitos de nuestro análisis de contenido, junto con el índice provisional de temas producido en la etapa anterior, nos fue posible volver a clasificar el contenido de los documentos y reorganizar nuestro material de análisis determinando así nuestro corpus de documentos para su análisis. Consistió en reunir todas las referencias de las entrevistas relativas a determinado tema en un solo documento, utilizando el software N vivo <sup>™</sup> 2014. Con este software se pudo procurar que cada referencia se haya registrado en un solo tema del índice y conservado un enlace virtual con los documentos MS-Word y archivos fuentes, con lo que era posible conservar la relación de cada referencia o unidad de registro con las unidades genéricas y de contexto. Una vez obtenido la reorganización de los documentos apropiadamente, se procedió al análisis de esta clasificación contando con las aplicaciones del Software N vivo <sup>™</sup>.

a. Conformación del sistema de categorías de análisis.

En el transcurso de leer y clasificar los fragmentos correspondientes a cada tema del índice conservando el enlace con la información proveniente de las unidades genéricas y de contexto, fueron emergiendo nuevos temas. Estos temas luego tomaron la figura de “códigos”. Para comprensión y profundización de estas unidades, utilizando nuevamente el software N vivo <sup>™</sup> 2014, fueron establecidas en “códigos” o “nodos” bajo los cuales se volvieron a clasificar los contenidos de las entrevistas o unidades de registro. Revisamos posibles similitudes entre códigos. Algunas similitudes fueron matizadas, evaluándolas y transformando el nombre de la codificación bajo las cuáles de registraban, así reunimos los códigos similares en un solo código.

Revisamos luego, las referencias codificadas en este nuevo código, comprobando así su funcionalidad dentro de nuestro sistema de categorías. Procuramos que este sistema de categorías fuera un sistema sintácticamente inequívoco, en el que todas las referencias de los profesores, pudieran ser codificadas unívocamente, en un código preciso, asegurándonos que cada fragmento fuera clasificado a modo de dato formalizado, para ser así computable e interpretable hacia el propósito de nuestra investigación, saturando así la información del contenido de nuestro material, que de otro modo quiere decir, que toda la información se registre correctamente en los códigos correspondientes, agotando así las posibilidades de temas a las que estas referencias pudieran haber hecho alusión.

b. Sistema de categorías de análisis.

Cada categoría de este sistema representa una variable que describe el fenómeno investigado, el sentido de la profesión docente, sus características fundamentales y distinciones, la visión del logro educativo según este sentido en el proceso reflexivo de sus agentes y la descripción de su puesta en marcha en la práctica. Estas categorías, bajo las que se disponían las referencias desde las entrevistas, presentadas a modo de red de categorías en un sistema de tipo conceptual cerrado, nos proporcionó una organización que nos permitía inferir información valiosa para nuestros propósitos, incorporar detalles estructurales significativos, adoptar una perspectiva desde la cual sea posible abarcar la totalidad del conjunto y suministrar una información concluyente.

Cada categoría se dividió en distintos valores, cada grupo de valores manifiestan ciertas propiedades o dominios de cada variable de tipo “este valor es una condición de... o está incluido en...”, como sigue en los siguientes esquemas que representan el sistema de categorías correspondiente a los conceptos ejes de “Sentido de ser profesor”, “Proceso educativo” y “Logro educativo”:

Sentido de ser profesor		
Categoría 1: Propósito profesional (Código: Propósito)	Categoría 2: Vocación personal (Código: Vocación)	Categoría 3: Misión de la profesión docente (Código: Misión)
<b>Valores de categoría Propósito (Código: V. Propósito) :</b>  <b>(V. Propósito1)</b> Obtener atención, motivación e interés de los estudiantes.  <b>(V. Propósito2)</b> Ofrecer una enseñanza de calidad.	<b>Valores de categoría Vocación (Código V. Vocación):</b>  <b>(V. Vocación1)</b> Compatibilizar los gustos y características personales con la profesión docente.	<b>Valores de categoría Misión (Código V. Misión) :</b>  <b>(V. Misión1)</b> Asumir la responsabilidad frente a la misión que conlleva la profesión docente



(V. Propósito3) Cumplir con la finalidad laboral (económico) que tiene el profesor.	(V. Vocación2) Desarrollar la asignatura a la que decidió dedicarse.	(V. Misión2) Desarrollar en los estudiantes una dimensión moral importante para la vida.
(V. Propósito 4) Lograr el aprendizaje de la asignatura.		(V. Misión3) Sentir la importancia como profesor en la vida de los estudiantes.
(V. Propósito 5) Lograr aprendizajes significativos para la vida.		

Proceso Educativo				
Categoría 1: Características del proceso educativo (Código: Ca. P.E.)				
Valores Categoría: Características del proceso educativo.				
(Código: Contingente) Contingente y relacionado con la vida.	(Código: Expertez) Conducido por la expertez sobre los contenidos y sobre la forma de transmitirlos.	(Código: Crítica-reflexivo) Con perspectiva crítica-reflexiva respecto al proceso educativo.	(Código: Empático) Guiado por una actitud empática hacia los estudiantes.	
Categoría 2: Componentes del Proceso Educativo.				
Subcategorías de: Componentes del proceso educativo.				
La Planificación (Código: Planificación)	Métodos de enseñanza-aprendizaje (Código: Métodos)	Actividades pedagógicas (Código: Actividades)	Evaluación (Código: Evaluación)	
			Valores de la subcategoría: Evaluación	
Valores de la subcategoría Planificación (Código: V. Planificación)	Valores de la subcategoría Métodos (Código: V. Métodos)	Valores de la subcategoría Actividades (Código: V. Actividades)	Características (Código: C. Evaluación)	Objetivos (Código: O. Evaluación)
(V. Planificación1) Intencionada para el aprendizaje efectivo.	(V. Métodos 1) Construcción de un clima adecuado para el aprendizaje.	(V. Actividades 1) Generen experiencias para el aprendizaje.	Subvalores del valor C. Evaluación (Código: Sv. C. Evaluación)	Subvalores del valor O. Evaluación (Código: Sv. O. Evaluación)
(V. Planificación2) Adaptable y flexible a los estudiantes.	(V. Métodos 2) Proyección de una imagen confiable como profesor.	(V. Actividades 2) Resalten los valores.	(Sv. C. Evaluación1) Coherente con el proceso de aprendizaje.	(Sv. O. Evaluación1) Formalizar el requisito de la calificación.
(V. Planificación3) Progresiva.	(V. Métodos 3) Atención individualizada de los estudiantes.		(Sv. C. Evaluación2) Diversas según estilos de aprendizaje de los estudiantes.	(Sv. O. Evaluación2) Medición de la información deseada
	(Métodos 4) Exposición de la estructura de la clase.			(Sv. O. Evaluación3) Construir el proceso de aprendizaje.
				(Sv. O. Evaluación4)

				Utilizar los aprendizajes.
--	--	--	--	----------------------------

Logro Educativo	
Categoría 1: Resultados académicos (Código: R. Académicos)	Categoría 2: Resultados Educativos (Código: R. Educativos)
<b>Valores de categoría Logros Académicos (Código: V.R. académicos):</b> Que los estudiantes:  <b>(V. R. Académicos 1)</b> Mejoren sus rendimientos académicos.  <b>(V. R. Académicos 2)</b> Alcanzen el ingreso al ciclo superior de enseñanza.  <b>(V.R. Académicos 3)</b> Adquieran herramientas para la vida universitaria.	<b>Valores de categoría Logros Educativos (Código: V.R. Educativos)</b> Que los estudiantes:  <b>(V. R. Educativos 1)</b> Adquieran interés por la asignatura.  <b>(V. R. Educativos 2)</b> Aprendan los contenidos de la asignatura para la vida.  <b>(V. R. Educativos 3)</b> Alcanzen sus propios propósitos.  <b>(V.R. Educativos 4)</b> Desarrollen valores importantes para la vida.

Como podemos observar el concepto - eje de "Sentido de ser profesor" se constituye de tres categorías, "Propósito profesional", "Vocación Personal" y "Misión de la profesión docente", cada una de las cuales contiene cinco, dos y tres valores respectivamente, que en total conforman diez valores, propiedades o dimensiones de las referencias sobre el sentido de ser profesor.

El concepto - eje de "Proceso educativo" se compone de dos categorías representativas. Por un lado la categoría "Características del proceso educativo" y por el otro la categoría "Componentes del proceso educativo". La categoría Características del proceso educativo, se divide en cuatro valores distintos.

La categoría de Componentes del proceso educativo, lo consideramos un conglomerado. En un principio el cuadro de temas o códigos emergentes de la categoría de Componentes del proceso educativo, se conformaba de siete categorías con veintisiete valores en total distribuidas en estas siete categorías, que configuró un cuadro de códigos demasiado amplio. Las referencias que aludían a las características socio-económicas de los diferentes contextos de los centros educativos en donde los profesores se desempeñan, la crítica de los profesores frente al Sistema

Educacional Chileno y las diferencias entre la evaluación para aprender y evaluación para obtener una calificación, se habían convertido en tres de estas siete categorías, bajo el nombre “Contexto socio-cultural”, “Crisis frente al sistema” y “Calificación”, respectivamente. Se evaluó la importancia de estas categorías para la descripción de los Componentes del proceso educativo de acuerdo a los objetivos de la investigación, por lo que se comprobaron similitudes con otros códigos que podrían considerarse uno solo considerando así apropiadamente la información. De esta forma englobamos variables y valores de la categoría Componentes del proceso educativo que compartían cualidades explícitas, o bien dividimos un conjunto de variables en dos códigos mutuamente excluyentes cuyas cualidades se diferenciaban y especificaban el sentido de cada referencia. Entonces consideramos como subcategorías de la categoría de Componentes del proceso educativo, la Planificación, Métodos de enseñanza-aprendizaje, Actividades pedagógicas y Evaluación. Esta última dividida en dos valores: “Características de la Evaluación” y “Objetivos de la evaluación”, a la vez se divide en otros subvalores. Se incorporó la anterior categoría de “Calificación” como uno de los subvalores dentro de “Objetivos de la Evaluación”. Las referencias acerca de las “Características socio-culturales” y “Crisis del sistema”, finalmente se incorporaron a la categoría “Características del proceso educativo”, en los valores “Con perspectiva crítica-reflexiva respecto al proceso educativo” y “Contingente y relacionado con la vida”.

Como resultado la categoría Componentes del proceso educativo se divide en cuatro subcategorías, como ya mencionamos, las primeras tres categorías; Planificación, Métodos de enseñanza-aprendizaje y Actividades pedagógicas, las que a la vez se dividen en entre tres y dos valores, que en total conforman ocho valores para estas categorías. La cuarta subcategoría Evaluación, se divide en dos valores que a la vez se dividen en tres y cuatro subvalores respectivamente. Creemos que sólo fue posible reflejar la realidad o la descripción de los Componentes del proceso educativo, a través de la formación de este conglomerado, ya que nos permite observar similitudes, relaciones, aproximaciones de sentido entre una categoría o variable y otra, como ocurre en realidad con el proceso educativo.

El concepto - eje de Logro educativo se compone de dos categorías, Resultados académicos y Resultados educativos, las que se dividen a su vez en tres y cuatro valores respectivamente, conformando siete valores, propiedades o dimensiones de las referencias sobre el Logro educativo.

El sistema de categorías resultante, se constituye de 7 categorías, 4 subcategorías, 35 valores y 6 subvalores en total.

c. Validación del sistema de categorías por parte de jueces expertos.

Quisimos someter esta clasificación categorial al arbitrio de Jueces codificadores, en tanto expertos, tanto para perfilar y enriquecer nuestro sistema de categorías de análisis, como para controlar la fiabilidad del análisis. Los Jueces codificadores fueron:

Dr. Abelardo Castro Hidalgo, Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción – Chile.

Dr. Conrado Vilanou, Catedrático de la Facultad de Educación, Universidad de Barcelona-España.

Se les envió un documento (presentado como anexo 3 desde la página 322 a la página 327) donde se señalaba un resumen de la investigación, sus objetivos y procedimiento de análisis de contenido que nos llevó a definir el sistema de categorías en cuestión. Los comentarios que recibimos nos motivaron a reflexionar en torno a dos puntos para el análisis de este sistema de categoría:

- a) Inclinarlos, de acuerdo a los propósitos de la investigación, más a los temas relacionados con la ética profesional y a propósitos humanistas de la profesión docente que a los técnico pedagógicos.
- b) Lo excluida que está de las categorías del concepto – eje Sentido de ser profesor, la categoría “Cumplir con el propósito laboral (económico) de la profesión docente.”

Por lo que se tomó nota de las recomendaciones recibidas: Atender en el análisis a las categorías sobre dimensión ética y humana de la profesión docente, para ver lo que manifiestan, y centrarse después en aspectos técnicos o pedagógicos. Revisar y sustituir lo “económico” por “laboral” en el valor “Cumplir con la finalidad laboral (económico) que tiene el profesor” de la categoría Propósito profesional del concepto - eje Sentido de ser profesor, quedando entonces como nueva denominación “Cumplir con el propósito laboral y por lo tanto económico que tiene el profesor”

### 3.1.3. Tercera etapa. Reglas de recuento y métodos de inferencia.

Para descubrir el sentido de ser profesor que nos interesa conocer en la información del material presentado hasta aquí, hemos determinado los métodos de análisis del sistema categorial. Para ello presentamos a continuación las reglas de recuento y métodos de inferencias que aplicamos en este sistema de categorías, en base a lo cual desarrollamos el próximo análisis final del contenido cualitativo en el capítulo IV Análisis de contenido.

Reglas de recuento.

Nuestro recuento consistió en la suma total de las unidades de registro o referencias concernientes a cada código de nuestro sistema de categorías. Con ello obtuvimos el recuento total de las unidades de registro o referencias en todos los códigos de nuestro sistema a modo de compendio general de análisis. Luego, utilizando el índice de frecuencia como método de inferencia, que describimos a continuación, observamos el número de referencias que aparecen en cada uno de los códigos de nuestro sistema para comprender la mayor o menor importancia de su presencia dentro del sistema y la relación con otros códigos. Este recuento y su frecuencia, lo presentamos a través de porcentajes de referencias bajo cada código, que está en relación a otros que corresponden a la misma categoría, así también observamos la distribución de frecuencias repartidas entre todas las categorías de análisis en el anexo (número 3 del CD ROM “Recuento de referencias de acuerdo al sistema de categorías de análisis”).

Métodos de inferencias.

La inferencia es el mecanismo lógico para relacionar los datos con el contexto o realidad que estos datos dan cuenta. La inferencia en este proceso de análisis nos permitió comprender los datos cualitativos sobre el sentido de ser profesor, el proceso educativo y el logro educativo a modo de puesta en práctica de este sentido expresado por los profesores. Recordemos que se clasificaron las referencias de las entrevistas bajo cada código correspondiente a una categoría, subcategoría, valor o subvalor del sistema, que al mismo tiempo se contextualizaron de acuerdo al tipo de centro y área de conocimiento del profesor. Cada código en su contexto generó un documento que fue analizado para develar información cualitativa y definiciones. Con estas definiciones y pasos previos, podemos detectar pautas que a simple vista no podrían discernirse con facilidad y verificar de forma fiable así los sentidos que se van construyendo. En esta investigación se utilizó las inferencias en base a índices de frecuencia y de contingencia (Krippendorff, 1990).

a. Índice de frecuencia.

El concepto “Índice” se refiere a la información que señala o que da cuenta de una relación, entre una denotación y los sucesos que denota. En el caso de nuestra investigación, consideramos que a mayor frecuencia de referencias bajo cierto código o valor, indica su importancia, atención o énfasis (Krippendorff, 1990; p.57). Presentaremos los índices de frecuencia de cada código, como indicador de mayor o menos importancia, atención o énfasis. El número de referencias que aparece en cada uno de los códigos de nuestro sistema de

categorías nos indica las veces que se refirieron los profesores a las ideas representadas en cada categoría, código o valor, cuáles tienen más importancia o énfasis en el discurso de estos profesores. Con ello organizamos el análisis cualitativo, de acuerdo a la información que nos brindan los distintos niveles de importancia de determinados códigos, su presencia, su sentido y significado dentro de las categorías que componen nuestro sistema de categoría.

b. Índice de contingencia:

El índice de contingencia mide la información según el contexto del que provienen los datos analizados: la presencia de dos o más unidades de registro en diferentes niveles de códigos o de contextos simultáneamente. Así podríamos relacionar las referencias de un código o valor de los profesores, según los tipos de centros educativos y las áreas de conocimiento de especialidad de los profesores. Es decir, relacionar las referencias sobre un código o valor de profesores de un tipo de centro educativo con las referencias de ese mismo código o valor de profesores de otro tipo de centro educativo, o las referencias sobre un código o valor de profesores de un área de conocimiento con las referencias sobre un código o valor de profesores de otra. Las medidas de contingencia nos darían la asociación entre los diferentes niveles de código, es decir, entre los códigos en las categorías de sentido reflexionado de la profesión docente, proceso y logro educativo según el contexto, la distribución de frecuencia de referencias en los códigos según el tipo de centro educativo municipal, subvencionado o particular privado a los que pertenecen, y área científica o humanista de los profesores de la muestra, que mide la presencia de la misma referencia en diferentes niveles de códigos o de contextos simultáneamente.

Presentación del sistema definitivo de categorías de análisis: categorías, subcategorías y valores. Definición y ejemplos.

A continuación exponemos en detalle nuestro sistema de categorías resultante de las tres etapas de análisis descrito anteriormente, considerando además las recomendaciones de los Jueces codificadoras. Acompañan a esta presentación breves definiciones de las categorías y sus respectivos valores, las que serán desarrolladas más extensamente en el próximo capítulo IV Análisis de la información. También consideramos el recuento de referencias en cada uno de sus componentes en forma general (también se realizó el recuento de acuerdo a las unidades de contexto: a) tipo de centro educativo, y b) tipo de área de conocimiento, que se presentan en detalle en el anexo número 3 del CD ROM titulado “Recuento de referencias de acuerdo al sistema de categorías de análisis.”, con lo que las categorías se organizaron de acuerdo a la cantidad de referencias, de la categoría más referenciada a la menos de cada concepto - eje, categorías y valores respectivamente. Es por esta razón que de aquí en adelante se presenta el

sistema de categorías de análisis en un orden algo distinto a la presentación en páginas anteriores de este sistema de categoría.

El primer concepto - eje es “Sentido de ser profesor”; el segundo es “Proceso educativo” y el tercero es “Logro educativo”. El concepto - eje “Proceso educativo” se presenta como un conglomerado, ya que cómo señalábamos anteriormente fue el orden que respetó los valores y subvalores que emergían en esta categoría para posteriormente proceder a su análisis, se divide en dos categorías, “Características del proceso educativo” y “Componentes del proceso educativo”, con valores que a su vez se dividen en otros subvalores (las razones de esta división se han explicado anteriormente en las páginas 134 y 135).

Sistema de categorías del concepto - eje “Sentido de ser profesor”.

El sistema de categorías del concepto - eje “Sentido de ser profesor” trata de resolver la pregunta hipótesis ¿Qué es lo que pienso que es importante de la profesión docente y qué me identifica a mí como tal?, planteada a los profesores en el formato del guion de entrevista. Es decir, aquello que, según han reflexionado los profesionales docentes de acuerdo a sus vivencias, es importante para identificarse como profesores.

Se conforma de tres categorías, 1. “Misión de la profesión docente”, 2. “Propósito profesional” y 3. “Vocación Personal”. Cada una de estas categorías cuenta con tres, cinco y dos valores respectivamente, que proporcionan las dimensiones en que podemos comprender este “Sentido de ser profesor”. Esto se muestra en el siguiente esquema:

1. Sentido de ser profesor		
1. Misión de la profesión docente	2. Propósito profesional	3. Vocación personal
<b>Valores de categoría</b>	<b>Valores de categoría</b>	<b>Valores de categoría</b>
1.1.) Asumir la responsabilidad frente a la misión que conlleva la profesión docente.	2.1.) Lograr aprendizajes significativos de la asignatura para la vida.	3.1.) Compatibilizar los gustos y características personales con la profesión docente.
1.2.) Sentir la importancia como profesor en la vida de los estudiantes.	2.2.) Obtener atención, motivación e interés de los estudiantes.	3.2.) Desarrollar la asignatura a la que decidió dedicarse.
1.3.) Desarrollar en los estudiantes una dimensión moral importante para la vida.	2.3.) Lograr el aprendizaje de la asignatura.	
	2.4.) Ofrecer una enseñanza de calidad.	
	2.5.) Cumplir con el propósito laboral y por lo tanto económico que tiene el profesor	

### Categoría 1. Misión de la profesión docente.

La categoría “Misión de la profesión docente” señala la contribución que esperan hacer los profesores a los propósitos de la educación como etapa importante en la vida personal de los estudiantes. Esta categoría tiene tres valores cuyas definiciones se presentan a continuación.

**Valor 1.1.) Asumir la responsabilidad frente a la misión de la profesión docente:** La profesión docente consiste en trabajar por el desarrollo del estudiante, incluyendo el desarrollo como ser humano. Comprender esto implica asumir una responsabilidad.

**Valor 1.2.) Sentir la importancia como profesor en la vida de los estudiantes:** Saber que como profesor, fue una figura significativa en el proceso de desarrollo de sus estudiantes.

**Valor 1.3.) Desarrollar en los estudiantes una dimensión moral importante para la vida:** Generar en los estudiantes una perspectiva ético-moral para el mejor desarrollo de sus vidas.

### Categoría 2. Propósito profesional:

La categoría “Propósito profesional” se refiere a cumplir los objetivos de la actividad como labor profesional. Tiene cinco valores definidos a continuación.

**Valor 2.1.) Lograr aprendizajes significativos de la asignatura para la vida.** El aprendizaje de asuntos que ayudan al desarrollo integral de la vida de los estudiantes.

**Valor 2.2.) Obtener atención, motivación e interés de los estudiantes:** Contar con las condiciones básicas para enseñar y para el aprendizaje de los estudiantes.

**Valor 2.3.) Lograr el aprendizaje de la asignatura.** El aprendizaje significativo de contenidos de la asignatura específica que el profesor tiene a cargo.

**Valor 2.4.) Ofrecer una enseñanza de calidad:** Implementar buenas técnicas de enseñanza, como por ejemplo aquellas que generen la participación y faciliten la comprensión de los aprendizajes en los estudiantes.

**Valor 2.5.) Cumplir con el propósito laboral y por lo tanto económico que tiene el profesor:** Practicar la profesión con objetivos laborales a través de lo que se obtiene un sueldo.

### Categoría 3. Vocación personal:

La categoría “vocación personal” se refiere a aquello por lo cual han elegido ser profesores. Tiene dos valores definidos a continuación.



**Valor 3.1.) Compatibilizar los gustos y características personales con la profesión:** Desarrollar las características personales, como por ejemplo, la habilidad de relacionarse interpersonalmente, que motivaron la elección por la profesión docente.

**Valor 3.2.) Desarrollar la asignatura a la que decidió dedicarse:** El profesor siente motivación por conectar la asignatura que enseña con la vida de los estudiantes.

Sistema de categorías del concepto - eje "Proceso educativo".

El sistema de categorías del concepto - eje "Proceso educativo", trata de resolver la pregunta hipótesis: ¿a través de qué proceso, intento alcanzar lo que pienso que es mi sentido como profesional docente? Es decir, trata sobre la manera en la que se pone en práctica el sentido de ser profesor. Se conforma de dos categorías, 2.1. "Características del proceso educativo" y 2.2. "Componentes el proceso educativo". La primera categoría se compone de cuatro valores y la segunda categoría se compone de otras cuatro subcategorías, una de las cuales a la vez se divide en dos valores y subvalores subsecuentemente.

2. Proceso educativo			
2.1. Características del proceso educativo			
<b>Valor de la categoría:</b> 2.1.1.) Guiado por una actitud empática hacia los estudiantes.	<b>Valor de la categoría:</b> 2.1.2.) Con perspectiva crítica-reflexiva respecto al proceso educativo.	<b>Valores de la categoría:</b> 2.1.3.) Contingente y relacionado con la vida.	<b>Valores de la categoría:</b> 2.1.4.) Conducido por la expertez sobre los contenidos y sobre la forma de transmitirlos.

2.2. Componentes del proceso educativo				
2.2.2. Métodos de enseñanza-aprendizaje.	2.2.1. La Planificación.	2.2.3. Actividades pedagógicas.	2.2.4. Evaluación	
			Valores de la subcategorías de Evaluación:	
Valores de la subcategoría:  Proyección de una imagen confiable como profesor.  Construcción de un clima adecuado para el aprendizaje.	Valores de la subcategoría:  Adaptable y flexible a los estudiantes.  Intencionada para el aprendizaje efectivo.  Progresiva.	Valores de la subcategoría:  Generen experiencias para el aprendizaje  Resalten los valores morales.	2.2.4.1. Características de la evaluación	2.2.4.2. Objetivos de la evaluación
			Subvalores del valor:  Diversa según estilos de aprendizaje de los estudiantes.	Subvalores del valor:  Formalizar el requisito

<p>Atención individualizada de los estudiantes.</p> <p>Exposición de la estructura de la clase.</p>			<p>Coherente con el proceso de aprendizaje.</p>	<p>de la calificación.</p> <p>Construir el proceso de aprendizaje.</p> <p>Utilizar los aprendizajes</p> <p>Medición de la información deseada.</p>
---	--	--	---	--

### Categoría 2.1. Características del proceso educativo.

La categoría “Características del proceso educativo” reúne las cualidades relevantes del proceso educativo, según el “sentido de ser profesor” expresado por estos profesores. Se compone de cuatro valores presentados a continuación.

**Valor 2.1.1.) Guiado por una actitud empática hacia los estudiantes.** Reconocen quién es el estudiante a quien va dirigida la enseñanza.

**Valor 2.1.2.) Con perspectiva crítica-reflexiva respecto al proceso educativo:** Los profesores reflexionan sobre el proceso educativo que llevan a cabo, reconocen posibles obstáculos y lo mejoran cuando es necesario.

**Valor 2.1.3.) Contingente y relacionado con la vida:** Adaptado según las características y experiencias en la cotidianidad de los estudiantes.

**Valor 2.1.4.) Conducido por la expertez sobre los contenidos y sobre la forma de transmitirlos:** Dominar la asignatura y también los modos de enseñarla en cada clase.

### Categoría 2.2. Componentes del proceso educativo:

La categoría “Componentes del proceso educativo” presenta las actividades que forman parte del proceso educativo. Se compone de cuatro subcategorías, las que se descomponen en sus respectivos valores como se señala a continuación.

Subcategoría 2.2.1 Métodos de enseñanza-aprendizaje: Técnicas pedagógicas utilizadas por los profesores en el proceso educativo. Se compone de cuatro valores.

**Valor 2.2.1.1.) Proyección de una imagen confiable como profesor.** Enseñar con la propia práctica adoptando una actitud ejemplar frente a los estudiantes, generando con ello una adecuada interacción con ellos, su recepción, atención y finalmente su aprendizaje.

**Valor 2.2.1.2.) Construcción de un clima adecuado para el aprendizaje.** Establecer las condiciones materiales y afectivas adecuadas en el aula para el desarrollo de la clase.

**Valor 2.2.1.3.) Atención individualizada para el estudiante.** Considerar las necesidades individuales de cada estudiante.

**Valor 2.2.1.4.) Exposición de la estructura de la clase.** Presentación a los estudiantes al inicio de la sesión de cómo irá la secuencia de actividades de la clase.

Subcategoría 2.2.2. Planificación: Plan curricular. Se compone de tres valores:

**Valor 2.2.2.1.) Adaptable y flexible a los estudiantes.** La planificación se modifica en el proceso, según las características o estados que vayan presentando los estudiantes.

**Valor 2.2.2.2.) Intencionada para el aprendizaje efectivo:** Las actividades que componen el plan curricular se adecúan de acuerdo al propósito de conseguir un aprendizaje determinado.

**Valor 2.2.2.3.) Progresiva:** Buscando el aprendizaje desde un nivel básico hacia un nivel más complejo.

Subcategoría 2.2.3. Actividades pedagógicas: Características de los ejercicios que se llevan a cabo para alcanzar el aprendizaje. Se compone de dos valores.

**Valor 2.2.3.1.) Generan experiencias para el aprendizaje.** Producen vivencias en los estudiantes para que de éstas surja el aprendizaje.

**Valor 2.2.3.2.) Resaltan los valores morales.** Poner énfasis en los valores morales en cada actividad, para que los estudiantes los incorporen realizándolos en dichas actividades y en sus vidas cotidianas y futuras.

Subcategoría 2.4. Evaluación: Medición de los aprendizajes después de desarrollar el proceso de aprendizaje. Se compone de dos valores los que a la vez se subdividen en otros subvalores, como se señala a continuación.

Valor 2.4.1. Características de la Evaluación: Rasgos de la evaluación como instrumento final del proceso para medir los aprendizajes. Se compone de dos subvalores.

**Subvalor 2.4.1.1.) Diversa según los estilos de aprendizaje de los estudiantes.** Uso de diferentes tipos de instrumentos de evaluación según estilos de aprendizaje de los estudiantes.

**Subvalor 2.4.1.2.) Coherente con el proceso de aprendizaje.** El modo en que se mide el aprendizaje en la evaluación es acorde a los objetivos de aprendizaje y al modo en que se desarrolló su enseñanza en el proceso desplegado para alcanzarlo.

Valor 2.4.2. Objetivos de la Evaluación: Para qué es utilizada la evaluación por los profesores. Se compone de cuatro subvalores:

**Subvalor 2.4.2.1.) Formalizar el requisito de la calificación.** La evaluación vista como el deber de asignar una calificación importante para la promoción y continuación de los grados dentro del proceso de formación.

**Subvalor 2.4.2.2.) Construir el proceso de aprendizaje.** Diferentes tipos de evaluación para conocer dónde se está, desde donde construir nuevas actividades para seguir avanzando.

**Subvalor 2.4.2.3.) Utilizar los aprendizajes.** La evaluación como procedimiento para que los estudiantes lleven a la práctica lo aprendido.

**Subvalor 2.4.2.4.) Medición de la información deseada.** La evaluación como instrumento por el cual se obtiene una información, ya sea de niveles de logro, correlación con evaluaciones externas o desempeño del propio profesor.

Sistema de categorías del concepto - eje “Logro Educativo”.

El sistema de categorías del concepto - eje “Logro educativo”, trata de resolver la pregunta hipótesis ¿qué es lo que pienso que es importante lograr como profesor, de acuerdo a lo importante que me identifica como profesional docente? Es decir trata de aquello que los profesores consideran que es el logro final del proceso educativo, al que dedican el despliegue en la práctica de su sentido de ser profesor. Se conforma de dos categorías: 1. Resultados educativos y 2. Resultados académicos. Cada una de estas categorías cuenta con tres y cuatro valores respectivamente:

3. Logro Educativo	
3.1. Resultados Educativos	3.2. Resultados académicos
Valores de la categoría: Desarrollen valores importantes para la vida.	Valores de la categoría: Mejoren sus rendimientos académicos.

Aprendan los contenidos de la asignatura para la vida.	Alcancen el ingreso al ciclo superior de enseñanza.
Adquieran interés por la asignatura.	Adquieran herramientas para la vida universitaria.
Alcancen sus propios propósitos.	

Categoría 3.1. Resultados Educativos. Logro final según los profesores relativos al ámbito general de la vida de los estudiantes. Se compone de cuatro valores.

**Valor 3.1.1.) Desarrollen valores importantes para la vida.** Que los valores necesarios sean adquiridos por los estudiantes para desenvolverse de buena manera en el futuro.

**Valor 3.1.2.) Aprendan los contenidos de la asignatura para la vida.** Que los estudiantes integren y utilicen en sus vidas los conocimientos proporcionados por las asignaturas.

**Valor 3.1.3.) Adquieran interés por la asignatura.** Crear en los estudiantes el gusto por la asignatura para incrementar su acervo cultural.

**Valor 3.1.4.) Alcancen sus propios propósitos.** Ayudar a los estudiantes en el proceso de conseguir sus propósitos individuales.

Categoría 3.2. Resultados académicos. Logros educativos según los profesores, relativos al ámbito académico de los estudiantes.

**Valor 3.2.1.) Mejoren sus rendimientos académicos.** Subir en algún nivel las calificaciones de los estudiantes.

**Valor 3.2.2.) Alcancen el ingreso al ciclo superior de enseñanza.** Que los estudiantes adquieran la preparación para que logren ingreso al ciclo superior de enseñanza.

**Valor 3.2.3.) Adquieran herramientas para la vida universitaria.** Que los estudiantes adquieran habilidades necesarias para el desarrollo de la vida académica en el ciclo superior de enseñanza.

### 3.2. Análisis descriptivo de los grupos de discusión.

A continuación describimos el proceso y procedimientos de análisis de los grupos de discusión. Recordemos que con la información recogida en los grupos de discusión buscamos complementar, ampliar y profundizar los resultados del primer análisis cualitativo de contenido de las entrevistas en profundidad. En esta ocasión se realizó un análisis de tipo descriptivo (Gil, García, & Rodríguez, 1994), que tiene como objetivo exponer de forma estructurada lo que los participantes de los grupos de discusión expresaron. Este análisis consistió en construir

estructuradamente un informe narrativo de los temas tratados en la discusión, incluyendo la transcripción textual de las citas ejemplificadoras de ideas. Para presentar este tipo de análisis de grupos de discusión con rigurosidad, en primer lugar, presentamos la secuencia de los procedimientos utilizados para ordenar la información expresada por los participantes: la primera etapa de escucha de grabaciones de audio, la segunda etapa de lectura de notas de campo y la tercera etapa, de verificación y presentación de los resultados de análisis. Luego presentamos la información resultante de este análisis ordenada en núcleos temáticos, por cada grupo de discusión realizado. Posteriormente presentamos los núcleos temáticos generales; los temas en los que todos los grupos de discusión confluyeron. Finalmente presentamos los núcleos temáticos de acuerdo a las unidades de contexto: tipo de centro educativo y áreas de conocimiento. Debido al consenso de los profesores de acuerdo a las áreas de conocimiento en los grupos de discusión, la información de acuerdo a esta unidad de contexto se integra en los núcleos temáticos generales y desaparece la diferenciación por áreas de conocimiento. Todo esto, nos servirá para dar continuación al desarrollo del análisis de la información integrando los grupos de discusión en los subsiguientes capítulos IV Análisis de la información y V Discusión de resultados.

Procedimiento de análisis de grupos de discusión.

Los tres grupos de discusión realizados de acuerdo a cada tipo de centro educativo produjeron tres diferentes grabaciones de audio y notas de campo. Con este material se dio pie a la realización secuencial de tres procedimientos de análisis (Krueger, 1998). Estos procedimientos son presentados más detalladamente a continuación.

3.2.1. Primera etapa de análisis de grupos de discusión. La escucha de las grabaciones de audio.

La primera parte de este análisis consistió en la escucha de grabaciones de audio. Se realizaron escritos resúmenes de las conversaciones generadas en estos grupos, generando notas de la información valiosa para los propósitos de la utilización de esta herramienta de recolección de información; contrastar, ampliar y profundizar en los resultados del análisis de las entrevistas en profundidad. Se oían las grabaciones al tiempo que se realizaban anotaciones tanto sobre las distintas conclusiones o consensos a las que llegaron los grupos en estas conversaciones, como de información generada en la discusión. Se hicieron transcripciones de distintos diálogos que reflejaban las distintas conclusiones a las que llegó el grupo, se resaltaron los hallazgos claves y posibles citas. Este procedimiento se repitió en cada una de las grabaciones de audio de los tres

diferentes grupos de discusión realizados. El audio permaneció disponible para su transcripción si más adelante era necesario un análisis más riguroso.

### 3.2.2. Segunda etapa de análisis de grupos de discusión. Lectura de notas de campo.

La segunda etapa consistió en la aplicación del procedimiento de análisis basado en notas de campo. Estas notas fueron tomadas tanto el momento de realización de los grupos de discusión como en sesiones de repaso de las grabaciones de audio, producidas en el primer procedimiento (notas de campo y escritos resúmenes). Consistió en leer estas notas de campo referentes a los hallazgos claves y algunas citas destacadas a partir de fragmentos transcritos, junto con el escrito resumen del audio de la discusión de cada grupo para ir identificando los temas emergentes, consensos y conclusiones en la conversación de estos grupos.

### 3.2.3. Tercera etapa de análisis de grupos de discusión. Verificación y presentación de los resultados del análisis.

Una vez obtenido los núcleos temáticos, es decir, los consensos, conclusiones, y las citas destacadas de las conversaciones de estos grupos, se determinó la forma en que la información extraída de este análisis se revisaría. Esta forma se determinó considerando el propósito de este análisis de la información dentro de la investigación. Para ello se definieron algunos pasos para organizar la información obtenida:

1. Redacción de un borrador con conclusiones provisionales detalladas respecto a los núcleos temáticos que se presentaron en cada uno de los tres grupos de discusión, anotando la información valiosa para contrastar con la información resultante del análisis de las entrevistas en profundidad.
2. Repaso de las grabaciones de audio y sus escritos resúmenes, para seleccionar citas literales que ilustran los resultados.
3. Realización de un informe de análisis de grupos de discusión en el que se determinaron en cada uno de estos tres grupos de discusión los núcleos temáticos y sus respectivas conceptualizaciones.
4. Realización de una tabla general para ordenar de forma visual los núcleos temáticos coincidentes entre los tres grupos de discusión, para su revisión exhaustiva y de este modo extraer los núcleos temáticos generales y sus conceptualizaciones. También,

visibilización de contenidos específicos (diferenciales en relación a los tres grupos de discusión).

Presentación de núcleos temáticos.

A continuación se presentan los núcleos temáticos resultantes del análisis de nuestros grupos de discusión. En primer lugar, los núcleos temáticos correspondiente a cada grupo, de profesores de centros municipales; luego, de profesores de centros subvencionados, incluyendo el documento comentado (ver punto 2.4. letra b título “Documento para ser comentado” del Capítulo II Diseño metodológico páginas 120 y 121); y, por último, los núcleos temáticos de profesores de centros particulares privados. Esta presentación de los núcleos temáticos del análisis de los grupos de discusión se organiza a modo de listado según cada concepto - eje, presentándose primero un listado de los títulos de los núcleos temáticos, consecutivamente sus conceptualizaciones y citas destacadas transcritas de las grabaciones del audio para facilitar su lectura. La segunda parte consistirá en la presentación de una tabla general que ordena los núcleos temáticos de acuerdo a las coincidencias con núcleos temáticos de todos grupos de discusión, lo que nos permitió extraer los núcleos temáticos generales, considerados parte de los resultados de este análisis que se expondrán más extendidamente y en relación a cada concepto - eje en el siguiente capítulo IV Análisis de la información y capítulo V Discusión de Resultados. Las especificaciones se recogen entro de cada redactado.

a. Núcleos temáticos de los tres grupos de discusión.

Centros Municipales.

A continuación presentamos el listado de los núcleos temáticos analizados y sus definiciones en el grupo de discusión de profesores de centros municipales. El total de núcleos detectados son 14: el concepto – eje “Sentido de ser profesor” se compone de 5 núcleos; el concepto – eje “Proceso educativo” se compone de cinco núcleos; y el concepto- eje “Logro educativo” se compone de cuatro núcleos.

1. Núcleos temáticos correspondientes al primer concepto - eje: Sentido de ser profesor.

Los cinco núcleos temáticos que componen la discusión en torno a este concepto – eje en estos profesores, presentan diferentes ideas; la importancia de la experiencia en el sentido de ser profesor, la perpetuación de sus enseñanzas, la formación en valores además de la formación académica, los factores que intervienen en el despliegue de su función, entre ellos uno que



constituye un núcleo temático en sí: la sobrecarga del deber burocrático. Todo esto, caracteriza y contextualiza el sentido de ser profesor dialogado por ellos.

Núcleo 1: El sentido de la profesión docente es producto de la experiencia.

Núcleo 2: El profesor “deja su huella”.

Núcleo 3: La formación integral de los estudiantes.

Núcleo 4: Existen diversos factores que intervienen en el deseo de desarrollar la plenitud académica en sus estudiantes.

Núcleo 5: Sobrecarga de tareas administrativas.

Núcleo 1: El sentido de la profesión docente es producto de la experiencia.

El sentido de ser profesor no es una cuestión que se razone previamente y se busque llevar a la práctica. Es más bien cuestión de reaccionar a las situaciones en las que el profesor debe reaccionar. Percibir los momentos en los que el profesor puede intervenir o realizar algo que favorezca al estudiante. Esto depende de la cantidad de experiencia con la que cuente.

*Cita destacada: -“ (...) En este convivir con los estudiantes, se van dando ocasiones en las que actuar, hacer algo que puede favorecerles en ese instante (...) hace falta tiempo para reflexionar sobre el sentido de uno como profesor, no hay tiempo para la apertura de la cuestión valórica y eso es personal e individual (...).”- . Otra profesora opina. - “... no nos reunimos a conversar estos temas, deberíamos hacerlo (...)”*

Núcleo 2: El profesor “deja su huella”.

El profesor tiene una preocupación en lo personal por la formación integral de los estudiantes, procura ser modelo y guía, lo que posiblemente el estudiante recordará en su vida futura. Esto sucede porque el profesor convive en las aulas con los estudiantes y ambos se reconocen mutuamente en sus ámbitos personales. El profesor ayuda individualmente a sus estudiantes a mejorar y a desarrollarse. Esto a la vez es valorado y atesorado por los estudiantes.

*Citas destacada: -“(...) siempre hay algo de uno como profesor que queda, y de todos los profesores, porque el hecho de que uno logre algo trascendente en un alumno es gracias a la labor que hicieron en él otros profesores antes...”- . Otra profesora opina. -“Hay que tomar la influencia de todos los profesores en el estudiante que cunde con un solo profesor, pero es una labor de todos los de antes (...).”*

Núcleo 3: La formación integral de los estudiantes.

La formación integral de los estudiantes implica, además de la entrega de los contenidos de las asignaturas, la entrega de valores, de aprendizajes útiles para la vida, para la mejora de su futuro.

**Cita destacada:** *“-(...) lo irrenunciable es nuestra vocación como formadores, es una vocación social. Uno entrega valores, la formación de personas. Hemos renunciado a otras cosas, porque hay que cumplir con programas, hay que cumplir con muchas otras cosas, pero a lo que no podemos renunciar es a la entrega de valores, generar hábitos, darle a conocer sus derechos...”* - . Otro profesor interviene. – *“derechos y deberes, el derecho a estudiar y el deber de ser mejores personas, eso es lo irrenunciable para ellos (...)”* - .

Núcleo 4: Existen diversos factores que intervienen en el deseo de desarrollar la plenitud académica en sus estudiantes.

La dimensión académica de los estudiantes, que como profesor se desea desarrollar, depende de muchos factores que influye en la motivación del estudiante. Por ejemplo, el apoyo de sus familias, su contexto socio-cultural; factores que existen independientemente al campo en que le es posible al profesor intervenir.

**Cita destacada:** *“...Los logros educativos dependen de los alumnos, de sus estilos, de los factores internos, que se van desarrollando en el tiempo y debido a condiciones que exceden al profesor también, las familias, sus entornos que son ejemplos para ellos también, tanto de lo malo como de lo bueno...”* .

Núcleo 5: Sobrecarga de tareas administrativas.

Debido a las últimas reformas educativas en Chile y del plan curricular, hay una sobrecarga de tareas administrativas que los profesores están obligados a cumplir. Esta sobrecarga de obligaciones les reduce el tiempo para realizar actividades consecuentes con su sentido de ser profesor, como por ejemplo la entrega de valores importantes para la vida o la atención individualizada de los estudiantes. Sin embargo, lo que hace posible conseguir lo que estas reformas pretenden, es el compromiso que el profesor asume con los estudiantes.

**Cita destacada:** *“-(...) Los contenidos del plan curricular son demasiado extensos y no hay tiempo para nada más”* - . Otro profesor interviene. – *“Respetar a los alumnos, no subestimarlos, no son un factor lineal. Hay que escuchar, sus expectativas, esperar el momento y la forma adecuada para influir en él. Los objetivos del plan curricular no respeta los tiempos necesarios para dedicárselos a los estudiantes, para respetar su ritmo y conseguir frutos efectivos (...)”* - .

2. Núcleos temáticos correspondientes al segundo concepto - eje: Proceso educativo.

Los cinco núcleos temáticos en los que confluyó la discusión en torno a este concepto – eje presentan distintos elementos del proceso educativo: la enseñanza a través del ejemplo del profesor, la atención a las características particulares de los estudiantes, la diferenciación entre la evaluación en sí y la evaluación para el proceso educativo, las responsabilidades burocráticas y la comprensión del proceso como parte esencial para alcanzar sus objetivos como profesor.

Núcleo 1: El profesor es una figura modelo.

Núcleo 2: En las actividades de aprendizajes, los profesores conocen al estudiante en su ámbito personal.

Núcleo 3: La evaluación incidental versus la evaluación final.

Núcleo 4: Los “trámites” administrativos.

Núcleo 5: Las actividades de aprendizaje permiten a los profesores poner en práctica el fin que se pretende alcanzar como profesor.

Núcleo 1: El profesor es una figura modelo.

Cada actitud del profesor debe adecuarse a la finalidad educativa. Por esta razón, sus actitudes y comportamiento se alinean hacia una imagen modélica como profesor, imagen que debe permanecer incluso en situaciones problemáticas. Esta imagen es también constancia de cómo los profesores van poniendo en práctica su sentido como profesor.

**Cita destacada:** *“(...) Por ejemplo si a uno le suena el teléfono, uno lo apaga, pide disculpas, porque uno les pide que no se distraigan con el teléfono, o lo mismo con salir al baño...”*-. Otra profesora interviene. – *“Ganarse la confianza de los alumnos, ser consecuente, y hay que ganársela de distintas maneras, depende de cómo lo ven a uno los estudiantes. Y tenemos estudiantes distintos todos los años (...)”*-.

Núcleo 2: En las actividades de aprendizaje, los profesores conocen al estudiante en su ámbito personal.

En el transcurso de las clases los profesores van conociendo a los estudiantes en su individualidad, detectando sus necesidades, intereses y motivaciones. Con lo cual el profesor reconoce la diversidad que constituye el grupo de estudiante que tiene a cargo. Construye distintas metodologías para distintos estudiantes.

**Cita destacada:** *-“(...) ser reflexivo es saber cómo lo estoy haciendo, y para saber cómo lo estoy haciendo, tengo que conocer a...”*-. Todos los profesores al unísono dicen: *-“... los alumnos...”*-. Otra profesora

opina. –“...yo creo que uno no debe tener miedo a preguntarle a los alumnos. Yo creo que es importante cada cierto tiempo o a final de semestre preguntarles, ¿cómo lo estoy haciendo? (...)” -.

Núcleo 3: La evaluación incidental versus la evaluación final.

La evaluación final no permite medir los conocimientos de los estudiantes del modo en que sí se puede medir en la evaluación incidental, la que se puede aplicar en cualquier momento del trascurso de la clase. En la clase, los estudiantes demuestran sus aprendizajes espontáneamente. En cambio en la aplicación de un instrumento formal de evaluación, los estudiantes pierden mucha seguridad en sí mismos y en lo que han aprendido. Este tipo de instrumentos de evaluación es un conflicto, ya que por un lado, es el único instrumento al que se le atribuye la capacidad de medir objetivamente los aprendizajes, y por otro no considera las variables psicológicas del estudiante en el momento de la aplicación de estos instrumentos de evaluación.

**Cita destacada:** – “...en las clases uno va evaluando, en el proceso...”-. Interviene otro profesor. – “a veces en las evaluaciones los alumnos no demuestran todo lo saben, puede ser porque le haya pasado algo, o estén en un momento difícil, en cambio en las actividades yo me doy cuenta de que sabe, está aprendiendo”-.

Núcleo 4: Los “trámites” administrativos.

Los trámites administrativos, como por ejemplo, la entrega de planificaciones de clases mensuales en un formato específico o tener fechas límites para cumplir tareas, son trámites que afecta a la autonomía del profesor, necesaria para ejercer otras labores como conocer a los estudiantes en su individualidad y construir metodologías adecuadas a ellos.

**Cita destacada:** “...No hay incluso tiempo para detectar contenidos que se han conseguido en menor nivel, para mejorarlo en el otro año que lo toma también...”-. Otra profesora interviene. – “... el tiempo lo tienes que invertir en cumplir haciendo las planificación, más ahora que nos piden que enseñemos una cantidad enorme de contenido y entregarlas a tiempo, es una obligación más importante que atender a los alumnos en clase. Ahora para la reforma educativa chilena, a todos les han pedido la opinión menos a los profesores, menos a los que trabajamos en aula, entonces tampoco tenemos ideas de lo que se pretende en la reforma (...)”-.

Núcleo 5: Las actividades de aprendizaje permiten a los profesores poner en práctica el fin que se pretende alcanzar como profesor.

Para los profesores, es posible hacer un seguimiento de los logros, ir reflexionando en las actividades de aprendizaje en torno a lo que se ha pretendido lograr, lo que es posible alcanzar

y lo que se ha alcanzado, así como adaptar los procedimientos para alcanzar el fin propuesto, si se detecta que algo está fallando.

**Cita destacada:** *“(...) en el desarrollo de las actividades te das cuenta si ha resultado la planificación, si se resultó en este grupo, lo que en otro no. Te permite detectar las variables que uno va moldeando después, en la medida en lo que va observando...”* - . Otra profesora interviene. *–“En la evaluación uno ve si logra los objetivos nada más, yo diría que más bien en la actividad te das cuenta de los aprendizajes que has alcanzado (...)”* - .

### 3. Núcleos temáticos correspondientes al tercer concepto-eje: Logro educativo.

Los cuatro núcleos en los que confluyó la discusión en torno a este concepto – eje indican los componentes del logro educativo, las aspiraciones de los profesores, el desarrollo en la experiencia personal y profesional para alcanzar los logros educativos, la atención al estudiante y los distintos factores que forman parte del logro educativo.

**Núcleo 1:** Aspiraciones, anhelos e intenciones de los profesores hacia los estudiantes.

**Núcleo 2:** La experiencia, tanto personal como profesional, desarrolla habilidades importantes para alcanzar como profesor los logros educativos.

**Núcleo 3:** El compromiso del profesor frente al estudiante.

**Núcleo 4:** También forman parte de los logros educativos otros factores independientes a los factores que maneja el profesor.

**Núcleo 1:** Aspiraciones, anhelos e intenciones de los profesores hacia los estudiantes.

La influencia que pueden tener los profesores en estos logros, está en el hecho de tener aspiraciones, anhelos e intenciones respecto al desarrollo del estudiante. A partir de esto, se hace todo lo posible para contribuir al desarrollo del estudiante.

**Cita destacada:** *“(...). Uno trabaja la voluntad de los estudiantes, en motivarlos a que estudien, aprendan, a pesar de esos factores como su entorno, porque uno se entera de cosas. A pesar de un montón de situaciones que ellos viven, hay que intentar de sacarlos adelante...”* - . Otra profesora opina. *–“... Si sus padres no tuvieron educación, por ejemplo, uno tiene que intentar sacarlos adelante y si no se logra, al menos uno lo intentó...”* - .

**Núcleo 2:** La experiencia, tanto personal como profesional, desarrolla habilidades importantes para alcanzar como profesor los logros educativos.

En la formación profesional en la universidad se adquieren conocimientos disciplinares de la asignatura y conocimientos de psicología para trabajar con los estudiantes. A medida que se va

adquiriendo mayor experiencia, tanto en la vida personal como profesional, se desarrollan otras habilidades y saberes para la práctica de estos conocimientos profesionales adquiridos en la universidad.

**Cita destacada:** *“(...) Las experiencias de vida de los profesores, van entregando una nueva y mejor perspectiva para ver la enseñanza y las aspiraciones de logro para los estudiantes. Por ejemplo, yo puedo decir que las clases de sexualidad antes yo la hacía de otra manera. Después de ser madre, las experiencias que he tenido o que se tienen como persona, lo va marcando, y te van haciendo como persona y como profesor al mismo tiempo (...)”- .*

Núcleo 3: El compromiso del profesor frente al estudiante.

Lo principal en la tarea de enseñar, es el compromiso que siente el profesor frente al estudiante y su educación. Los profesores dan lo posible de sí para cumplir estas responsabilidades, para que los estudiantes alcancen el mejor nivel de logro según los criterios de aprendizaje.

**Citas destacada:** *“... Es asunto de la vida, una va aprendiendo también, por ejemplo la tolerancia. Se aprende a convivir con personas que son distintas a ti también, muy muy distintas a una. Se aprende a ser tolerantes, aprendes a ser también mejor persona. En un grupo hay 45 niños completamente diferentes, esa capacidad de adaptarse a ellos como persona, es difícil cuando uno no tiene tiempo...”- .*

Núcleo 4: También forman parte de los logros educativos otros factores independientes a los factores que maneja el profesor.

Los logros educativos no dependen del trabajo de un profesor, sino que son resultado del trabajo de un conjunto de profesores que en el transcurso de la vida escolar le entregaron al estudiante enseñanzas y herramientas para alcanzar ese logro. Además dependen de otros factores, como por ejemplo, la motivación del estudiante y el respaldo de sus familias.

**Cita destacada:** *“(...) creo que hay otros factores que influyen tanto en los logros como en los fracasos de los alumnos...”- . Otra profesora interviene. - “su propia motivación, su entorno...”- . Continúa la primera profesora. - “... uno debe tener la conciencia de lo que lo que tuvo que hacer como profesor con ese alumno lo hizo bien, que si fracasó es porque pudieron haber otros factores, fuera de nuestro alcance o porque el sistema determina evaluaciones muy exigentes o tiene otros criterios para conocer lo que el alumno puede hacer (...)”- .*

Centros Subvencionados.

A continuación presentamos el listado de núcleos temáticos del grupo de discusión de los profesores del centro subvencionado. El total de núcleos resultante de este análisis son diez; el concepto – eje “Sentido de ser profesor” se compone de cuatro núcleos temáticos; el concepto – eje “Proceso educativo” se compone de tres núcleos temáticos y el concepto – eje “Logro educativo” se compone de tres núcleos temáticos. Se incluye en el listado de cada concepto – eje las ideas del documento para comentar retornado de la profesora que no puedo participar en los grupos de discusión (ver punto del capítulo II Diseño de investigación 2.4. letra b “Segunda fase. Realización de los grupos de discusión”, título “Realización del grupo de discusión de profesores del centro subvencionado” páginas 119 y 120).

1. Núcleos temáticos correspondientes al primer concepto - eje: Sentido de ser profesor.

Los 4 núcleos temáticos que componen la discusión en torno a este concepto – eje, presenta como componentes de su sentido de ser profesor; la personalidad del profesor, la educación para la vida de los estudiantes, los distintos factores que influyen en su deseo del desarrollo de los estudiantes, la diferencia entre la formación académica y moral de los estudiantes.

Núcleo 1: La propia personalidad se refleja en el sentido de ser profesor.

Núcleo 2: La formación de personas y aprendizajes para la vida.

Núcleo 3: Factores dentro y fuera del estudiante influyen en el deseo de los profesores de contribuir en su formación.

Núcleo 4: El profesor entre el énfasis en lo académico y la formación en valores.

Núcleo 1: La propia personalidad se refleja en el sentido de ser profesor.

La personalidad del profesor integra el sentido de ser profesor. A partir de los atributos, talentos innatos e intenciones personales del profesor se desarrollará su manera de interactuar con los estudiantes y su empeño para que el estudiante salga adelante.

**Cita destacada:** –“(…) el sello personal de ser profesor también es importante, la experiencia personal, cómo eres como persona, será tu manera de proceder como profesor. De alguna manera influye. Y todo está relacionado...”-. Otra profesora interviene. –“Es un asunto de todos los profesores yo creo, a todos nos interesa lograr que el alumno se desarrolle mejor, rompa el círculo vicioso. Yo creo que todos intentamos que se genere esa oportunidad y tenemos esa intensión en lo personal (...)” -.

Núcleo 2: La formación de personas y aprendizajes para la vida.

La educación se desarrolla en torno a la entrega de conocimientos y valores para el desarrollo de sí como persona de los estudiantes y en su individualidad. Es importante trabajar por una formación de personas y la entrega de aprendizajes para la vida.

**Cita destacada:** -“(…) Entregar herramientas para la vida, para que desarrollen sus talentos, que desarrollen valores, valores de convivencia, de apoyo mutuo, buen comportamiento dentro de clases, y el cumplimiento del plan. La cuestión valórica es importante dentro del sentido de ser profesor se basa principalmente en eso, nosotros formamos personas, por lo menos en nuestro colegio (…)-” .

Núcleo 3: Factores dentro y fuera del estudiante influyen en el deseo de los profesores de contribuir en su formación.

Existe una diversidad de factores a considerar en torno al estudiante, como su madurez, contexto socio-cultural, económico y familiar que influye en el propósito de formación. Puede suceder tanto que se dificulte o facilite el propósito que como profesor se tiene. Por ejemplo si el estudiante tiene un nivel de madurez adecuado, si su círculo socio-cultural o familiar alienta o desaprueba la formación que el profesor se ha propuesto desarrollar.

**Cita destacada:** -“(…) Hay experiencias que son opuestas, dependiendo de los factores económicos, de tipo de centro educativo, de la familia que tenga, si existe contención a nivel social. Considero que en realidad el sentido de uno como profesor es siempre el mismo. Los factores son los que varían, así mismo los resultados. Los profesores siempre tratamos de hacer lo mejor, no importando el alumno, su situación económica (…)-” .

Núcleo 4: El profesor entre el énfasis en lo académico y la formación en valores.

Desde el MINEDUC, la formación del estudiante es entendida solamente en su dimensión académica que se delega a la escuela y al profesor como su agente visible, sin considerar que otros los factores como la familia o el contexto socio-cultural que rodea a los estudiantes dificulta o facilita esta formación. Esta problemática reduce los espacios para la formación de la dimensión valórica integral.

**Cita destacada:** -“(…) por ejemplo en la JEC, cuando se diseñó este programa, se aumentaron horas pero no la calidad, el producto es pésimo, se traduce en cansancio en fatiga para todos los docentes, crea anticuerpos...”- . Opina otra profesora.-“hay muchas unidades, muchos contenidos, muchos aprendizajes esperados, objetivos, con esto no podemos ahondar en lo que nosotros creemos que es importante, y que es diferente en cada curso, necesitamos ahondar más en uno que en otro. Se nos impone que tenemos que hacer la cantidad de contenidos en un semestre, terminamos haciéndolo súper rápido y ahí no podemos



*ahondar mucho en otras cosas, ahí hay un conflicto...”- . Otro profesor opina. -“Es una contradicción porque el sentido de ser profesor, llama al tema valórico, pero el Ministerio ha ido sacando asignaturas que tienen que ver con eso, por ejemplo, educación cívica, filosofía (...)”- .*

2. Núcleos temáticos correspondientes al segundo concepto - eje: Proceso educativo.

La discusión en torno a este concepto – eje confluyó en 3 núcleos, que se presentan como elementos en este proceso; los atributos de la personalidad del profesor, la disyuntiva entre las responsabilidades con el estudiante o la administración y la actitud reflexiva como profesor a lo largo del proceso educativo.

**Núcleo 1:** Atributos e intenciones personales del profesor en el desarrollo del proceso educativo.

**Núcleo 2:** Las responsabilidades pedagógicas, versus las responsabilidades burocráticas.

**Núcleo 3:** La actitud reflexiva a lo largo de todo el proceso educativo.

**Núcleo 1:** Atributos e intenciones personales del profesor en el desarrollo del proceso educativo.

La capacidad de desarrollar un proceso educativo exitoso y adecuado a los estudiantes, estará en relación a las características, atributos e intenciones personales del profesor. La intención de mejorar el proceso permanentemente, encontrar las vías para hacerlo y asumir esa responsabilidad es una cuestión personal del profesor. Las características y talentos personales pueden facilitar ser empáticos y crear vías adecuadas para alcanzar esa mejora.

**Cita destacada:** – *“(...) Es un todo, todo nos ayuda, también el sello personal de cada profesor. En las estrategias y los métodos, tú aplicas tu sello personal en el proceso. Lo otro es seleccionar lo que vas a enseñar y los modos en que lo vas a enseñar, en la planificación. La experiencia, la práctica, el desarrollo de reuniones, cómo tomas los trámites administrativos, no se aprende en ninguna parte y tiene que ver con la personalidad de uno. Uno trabaja con adolescentes, si uno no se puede manejar un grupo no puede hacer nada, entonces se recurre a las características personales. Se trata de entablar una relación interpersonal y eso depende de tus habilidades sociales, a las que aplicas en la vida diaria (...)”-.*

**Núcleo 2:** Las responsabilidades pedagógicas, versus las responsabilidades burocráticas.

La gran cantidad de trámites burocráticos o “papeleos” que impone el MINEDUC: la entrega de planificaciones e informes y la concepción de la enseñanza como algo mecánico y cuantificable, las evaluaciones de los aprendizajes a través de los procedimientos que se aplican a nivel

nacional con criterios y tiempos homogéneos, no considera otras variables de los estudiantes. Estas responsabilidades se suman a la responsabilidad pedagógica principal que tienen los profesores con el estudiante y su desarrollo. El tiempo que deberían dedicar a la responsabilidad principal con el estudiante y su desarrollo, lo dedican a las tareas administrativas y para subsanar esto, sacrifican el tiempo personal para dar abasto en esta responsabilidad pedagógica.

**Cita destacada:** -“(…) Tenemos poco tiempo y muchos trámites administrativos, si bien las planificaciones que tenemos que cumplir es una carta de navegación, “el papel aguanta todo” y en la realidad hacemos otra cosa (…). Hay factores que te desordenan lo planificado y que el sistema no toma en cuenta. Los alumnos vienen con problemas, muchas veces familiares, vienen sin desayuno, por ejemplo, pero eso no importa, hay que terminar de pasar todo el contenido, hay que cumplir con los trámites que te exigen...”- . Otra profesora agrega. - “...Dedicamos muchos tiempos personales, nos llevamos trabajo para la casa, damos nuestro tiempo, es así cómo se compatibiliza los obstáculos que pone el sistema (...)”- .

Núcleo 3: La actitud reflexiva a lo largo de todo el proceso educativo.

La actitud reflexiva del profesor, es un elemento fundamental a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, para considerar todo lo que compete a la formación de los estudiantes y el propio desempeño frente a ellos.

**Cita destacada:** -“(…) la reflexión pedagógica: esta clase sí, no, lo hice mal, ¿lo cumplí?. Hay que tener la habilidad de darse cuenta en el momento que lo que tenía planificado, lo tengo que cambiar...”- . Otro profesor interviene. -“ahora tenemos que adaptar la planificación al PIE, tenemos que planificar considerando las dificultades de aprendizaje. Hace dos semanas comenzamos todos los profesores a hacerlo. A hacer planificaciones que contemplen la diversidad, según el tipo de alumnos que están en la clase, para hacer eso es imprescindible reflexionar en cómo mejorar los aprendizajes de esta diversidad de estudiantes (...)”- .

3. Núcleos temáticos correspondientes al tercer concepto - eje: Logro educativo.

Los tres núcleos temáticos de la discusión en torno a este concepto – eje presentan como componentes del logro educativo: el fuerte compromiso del profesor, la auto-evaluación del profesor y la conciencia de distintos factores que influyen en el logro o no de objetivos educativos. La expresión del núcleo tres encontrado en el concepto – eje “Logro educativo” en el grupo de profesores de centros municipales, abarca muy bien las ideas desarrolladas en este por lo que se recurrió al mismo nombre del núcleo.

Núcleo 1: El compromiso personal del profesor en los logros educativos.

Núcleo 2: La propia auto - evaluación del profesor.

Núcleo 3: También forman parte de los logros educativos otros factores independientes a los factores que maneja el profesor.

Núcleo 1: El compromiso personal del profesor en los logros educativos.

Cuando se ha establecido una estrecha relación interpersonal con los estudiantes, el profesor atiende más la dimensión personal e individual del estudiante, y siente mayor compromiso como parte de sus éxitos como de su fracaso.

**Cita destacada:** - *"(...) Los logros de los alumnos también son los logros de uno, también los fracasos de ellos. A veces da pena que las enseñanzas para la vida no resultaran, ver a lo que se dedican cuando egresan. Uno siente que el fracaso de ellos es también es el fracaso de uno (...)"*.

Núcleo 2: La propia auto - evaluación del profesor.

Es importante evaluar lo que hizo el profesor en su campo de acción profesional, para mejorar su influencia en la formación del estudiante, para adquirir experiencia y mejorar en el futuro con otros estudiantes.

**Cita destacada:** - *"(...) Cuando uno mismo se evalúa al final, siempre se toman nuevas decisiones, se proponen cambios o se copian modelos, si es que esos modelos han funcionado antes, con otro grupo. Se tratar de hacer lo que salió bien, en el próximo periodo, siempre con la intención de mejorar..."* - . Otro profesor opina.- *"... Cada uno hace una autoevaluación, hay que hacer la reflexión pedagógica, es sano, provechoso. A veces te das cuenta que lo que planificaste no te salió, que muchas de las cosas que tenías en carpeta no se pudieron dar por factores que no tenían que ver contigo. Uno debe ser capaz de decir que no me resultó, pero también reconocer que las razones escapan a nuestras manos..."*- .

Núcleo 3: También forman parte de los logros educativos otros factores independientes a los factores que maneja el profesor.

Los factores que rodean al estudiante y que exceden el campo de acción del profesor, forman parte también de los logros educativos, por ejemplo, su familia, su contexto socio-cultural, cuando apoyan al estudiante en sus actividades educativas. Para definir la implicación que el profesor tuvo en el cumplimiento de los logros educativos, habrá que preguntarse en qué medida el profesor vertió lo mejor de sí en las experiencias educativas de los estudiantes para alcanzar los logros que finalmente obtuvo.

**Cita destacada:** - *"(...) El aprendizaje es importante y también los valores. Los profesores estamos aquí para apoyarlos. Ser modelo, vivir los valores y vivirlos con los estudiantes..."*- . Otro profesor opina. - *" los profesores tenemos esa intención, pero hay que tomar en cuenta que existen dificultades, lamentables dificultades para los estudiantes, por ejemplo, que su familia no entiendan de lo que se trata educarse y*

*no los apoyen en eso...”-. Otro profesor interviene. –“Todo lo que uno le ha entregado aquí, o ha logrado en el estudiante, lo pierde en la casa, si uno les habla de salir del círculo vicioso aquí, llega a la casa y ve todo lo contrario en sus referentes más importantes como sus padres, esos casos existen (...)”-.*

Centros Particulares privados.

A continuación se presenta el listado de núcleos temáticos de la discusión de los grupos de profesores del centro particular privado. El total de núcleos detectados son ocho: el concepto – eje “Sentido de ser profesor” se compone de dos núcleos temáticos, el concepto – eje “Proceso educativo” se compone de tres núcleos temáticos y el concepto – eje “Logro educativo” se compone también de tres núcleos temáticos.

1. Núcleos temáticos correspondientes al primer concepto - eje: Sentido de ser profesor.

Los dos núcleos temáticos que componen la discusión en torno a este concepto presentan dos ideas centrales del sentido de ser profesor dialogado por estos profesores: las características personales del profesor y su responsabilidad por la integración de lo moral e intelectual en la educación.

**Núcleo 1: Las características personales definen el perfil de profesor que se es.**

**Núcleo 2: La educación integral: Educación moral e intelectual.**

Núcleo 1: Las características personales definen el perfil de profesor que se es.

Las características, preferencias personales y sobre todo la pasión o entusiasmo por el ejercicio de la profesión, influyen en el sentido de ser profesor que cada uno tiene. Es lo que define su perfil como tal. Por esta razón, este sentido de ser profesor permanece en el tiempo, mientras que todo lo demás puede cambiar, tanto el contexto como los estudiantes.

**Cita destacada:** *–“(...) yo creo que cada profesor tiene su propio carisma, desde el que se hace esta labor de formar al estudiante con cariño, con amor y eso sea perdurable en el tiempo, que no es que me coloque en una postura para enseñar. Por otra parte, hacerlo porque te gusta, porque los estudiantes se dan cuenta, si tú te planteas delante de la clase...”-.* Otra profesora interviene. *–“y se enganchan, si perciben que lo que tú enseñas te gusta, se enganchan contigo porque estás disfrutando, con entusiasmo...”-.* El profesor anterior continúa. *–“... tiene que ver mucho con el carácter personal de cada profe, con su carisma...”-.*

Núcleo 2: La educación integral: Educación moral e intelectual.

La educación se trata de la entrega de una formación integral que requiere de un sentido ético y moral. Además de enseñar contenidos que son importantes para la vida, es importante transmitir un punto de vista moral y valórico del mundo, enfocar la formación hacia lo moral e intelectual, sin apartar uno de estos ámbitos por el otro.

**Cita destacada:** –“(…) a mí me pasó hoy que estamos trabajando con diarios, analizamos la noticia de que se aprobó la ley de educación, la reforma educacional, entonces hicimos todo un análisis crítico y les pregunté qué pensaban, para ver la visión crítica que ellos tienen de lo que está sucediendo...”-. Otro profesor interviene. –“¿en qué curso?, perdón...-. Continúa el profesor. –“... en segundo medio. Ahí hay gente que está interesada en la cuestión social, finalmente se produce ese cruce de idea que demuestra que tienen conciencia de lo que sucede (...)”- .

2. Núcleos temáticos correspondientes al segundo concepto - eje: Proceso educativo.

La discusión en torno a este concepto – eje confluyó en 3 núcleos temáticos, la atención al estudiante en su personalidad, el obstáculo que se encuentra en la cantidad de contenidos que se debe enseñar de acuerdo al currículo y el carácter integrador del proceso educativo como importantes elementos a considerar del proceso educativo.

Núcleo 1: La preocupación por la persona del estudiante tiene relevancia en el proceso educativo.

Núcleo 2: La extensión de los contenidos del programa curricular obstaculiza la labor del profesor de formar integralmente.

Núcleo 3: El proceso de aprendizaje, como un proceso integrador.

Núcleo 1: La preocupación por la persona del estudiante tiene relevancia en el proceso educativo.

La preocupación que vierte el profesor por la persona del estudiante a lo largo de todo el proceso educativo, y por elaborar formas para que este estudiante aprenda y mejore, tiene una relevancia esencial. Desde esta preocupación se generan nuevas metodologías para el aprendizaje, se construye la planificación de la enseñanza, las actividades acorde a sus intereses, y se detectan necesidades y dificultades para intervenir en beneficio del estudiante.

**Cita destacada:** “(…) Ahí se refleja la esencia del profesor, yo creo, en idear una metodología apropiada y en conocer a los estudiantes para esto...”-. (...) .Otra profesora interviene. –“Lo que tiene que ver mucho

*con los estudiantes, en cómo son ellos, cuáles son sus intereses para engancharlos, o cuáles son las dificultades que presenta para ayudarlos, para aplicar esa dinámica a ellos (...)-.*

Núcleo 2: La extensión de los contenidos del programa curricular obstaculiza la labor del profesor de formar integralmente.

La extensión de los contenidos del programa curricular reduce la posibilidad de profundizar tanto en la formación de los contenidos más débiles de los estudiantes, para la excelencia académica que es el objetivo del sistema educativo, como en lo valórico, que es necesario en la formación integral. De esta manera el plan curricular representa un obstáculo a una educación integral.

**Cita destacada:** *“(...) se descendieron los conocimientos que se deberían manejar en grados más avanzados. Ahora se exigen en grados más básicos, lo que significa que el desafío es mucho mayor, porque el profesor debe estar preparado para esos niveles que piden para estos estudiantes. Por ejemplo algebra, antes estaba en enseñanza media, ahora se debe enseñar en quinto básico - . (...) Uno tiene que auto exigirse con las necesidades que tienen los alumnos y por lo que te miden a ti en este caso el SIMCE, PSU. A veces yo hago caso omiso de lo que dice el Ministerio (en el plan curricular) y me preocupo de lo que realmente me interesa en los estudiantes e intentar de estar nivelados para poder hacer un buen SIMCE (...)-*

Núcleo 3: El proceso de aprendizaje, como un proceso integrador.

Es importante que todos los elementos del proceso educativos estén relacionados entre sí, los contenidos, las metodologías de enseñanza, las evaluaciones, el interés de entregar la mejor enseñanza posible del profesor. Esta relación debería estar regida a la vez, por la diversidad de estilos de aprendizajes de los estudiantes.

**Cita destacada:** *- “...La evaluación en consecuencia con la clase. Todos los procesos que suceden a nivel de aula son importantes, la intensión del profesor en el proceso se va a ver reflejado en la evaluación...” – . Otra profesora interviene. - “lógico, el engranaje tiene que ser casi perfecto, considerando que no existe lo perfecto. Si una lograra congeniar estrategias, más la calidad de los alumnos, más el momento en que estaban en lo personal, miles de variables (...)-.*

3. Núcleos temáticos correspondientes al tercer concepto-eje: Logro educativo.

La discusión en torno a este concepto – eje reúne tres núcleos temáticos, los que reflejan los aspectos importantes del logro educativo: las características personales del profesor, que definen sus aspiraciones respecto al estudiante y en consecuencia la finalidad educativa a perseguir, el estudiante en su dimensión personal y los factores que influyen en los logros

independientes del profesor. También se recurrió a la misma expresión del núcleo tres encontrado en el concepto – eje “Logro educativo” en el grupo de profesores de centros municipales y centros subvencionados, ya que abarca muy bien las ideas desarrolladas.

**Núcleo 1:** Las características, experiencias e historias personales definen el sentido de ser profesor y el fin educativo a alcanzar.

**Núcleo 2:** El ámbito personal de los estudiantes en los logros educativos.

**Núcleo 3:** También forman parte de los logros educativos otros factores independientes a los factores que maneja el profesor.

**Núcleo 1:** Las características, experiencias e historias personales definen el sentido reflexionado de la profesión y el fin educativo a alcanzar.

La reflexión del profesor implica la integración de las características, experiencias e historias personales en la definición de su perfil como profesor. Define también las aspiraciones educativas hacia los estudiantes, lo que integra la finalidad educativa y la concepción de logro.

**Citas destacada:** *–“(...) era un profesor sumamente exigente y resulta que él con la confianza que me fue dando, me llevó a formar parte del laboratorio, incluso me dejó la llave del laboratorio. Con su ejemplo comencé a pensar - mmm yo voy a ser profesor de ciencias -. Recuerdo esa paciencia que me demostró ese profesor, esa pasión por la disciplina. Luego cuando ya fui profesor, comencé a preguntarme ¿qué profesor quiero ser? Entonces, lo que hacía era observar y detectaba algo que me gustaba de tal profesor y lo incorporaba y así adquirí características que me gustaban de otros profesor. Creo que así me convertí en el profesor que soy (...)”-*

**Núcleo 2:** El ámbito personal de los estudiantes en los logros educativos.

Los logros educativos serán los óptimos si apuntan a la persona de los estudiantes, si tienen sentido para ellos, si sirven para alcanzar sus propios intereses o proyectos de vida. Un logro educativo debería considerarse como tal, si es el propio estudiante es el que se siente favorecido y lo hace mejor en lo personal. Por otra parte, si el logro educativo representa un beneficio personal para el propio estudiante será fácilmente alcanzado por él/ella.

**Cita destacada:** *–“(...) Una forma de saber que se ha alcanzado el logro educativo es cuando agradecen...”-*  
Otra profesora interviene. *–“O verlos cómo se van desarrollando, ver el proceso de mejoramiento o desarrollo en lo personal de los estudiantes...”-*  
Otro profesor opina. *–“Formar personas. El médico al que pides cita, el hombre que te abre la puerta cuando te lo encuentras por la calle (...)”-*

Núcleo 3: También forman parte de los logros educativos otros factores independientes a los factores que maneja el profesor.

Factores como la motivación intrínseca en el estudiante por el desarrollo académico, el apoyo familiar o la preocupación, y el interés y acompañamiento de los apoderados, intervienen en el alcance del logro educativo. Asimismo, cuando estos factores son débiles o inexistentes intervienen negativamente y dificultan el logro educativo en los estudiantes.

*Cita destacada: "(...) Muchas veces estamos más preocupados que los propios padres, hacemos más de padres que los mismos padres. Hay algunos padres que les da lo mismo lo que le ocurre al niño, si miente, le da lo mismo. Uno anda pendiente preocupado, saltón y resulta que los padres en la luna, y eso los niños lo valoran y lo agradecen en una conversación sincera o cuando egresan del colegio (...)".*

b. Núcleos temáticos según áreas de conocimiento.

Recordemos que dieciocho profesores participaron en esta fase de la recolección de la información, de los 23 profesores participantes en las entrevistas. Diecisiete profesores participaron presencialmente en los grupos de discusión y una profesora participó a través de un documento resumen para comentar. En el grupo de discusión de centros municipales participaron seis profesores, en el grupo de discusión de centros subvencionados participaron seis profesores y en el grupo de discusión del centro particular privado, cinco profesores. Éstos, ordenados por sus áreas de conocimiento se presentaron como: tres profesores del área científica y tres profesores del área humanista en el grupo de centros municipales, dos profesores del área científica y cuatro profesores del área humanista en el grupo del centro subvencionado y en el grupo del centro particular privado tres profesores del área científica y dos profesores del área humanista. La observación de la discusión de acuerdo a las áreas de conocimiento en cada grupo, nos permite afirmar que todos los profesores indistintamente del área de conocimiento participaron en los consensos en la discusión. Los núcleos temáticos presentados anteriormente nos manifiestan que la discusión discurrió en temas centrados en el interés por los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, opiniones sobre el currículo escolar, sistema educativo, sus problemas y punto de vista desde el que abordarlos, en los que la asignatura es de segundo orden, subsumida a estos temas como contexto circunstancial, contingente; no distintivo o determinante.

c. Núcleos temáticos generales.

A continuación presentamos los núcleos temáticos generales descubiertos en el análisis de todos los grupos de discusión reunidos. A partir de una tabla general organizamos todos los núcleos



temáticos de los grupos de discusión presentados anteriormente para observar las relaciones existentes entre ellos y determinar los núcleos temáticos generales en el que es posible sintetizar los descubrimientos realizados en este proceso de análisis. Estos núcleos temáticos generales se exponen más profundamente en el siguiente capítulo y se les relaciona con cada concepto - eje como resultado de este análisis hacia los objetivos de la investigación.

Presentamos cada núcleo temático bajo el grupo de discusión de profesores en el que fue detectado en forma vertical y de acuerdo a cada uno de los tres conceptos ejes en forma horizontal. La relación con otros núcleos temáticos detectados en los otros grupos de discusión se destaca a través de diferentes colores que indica el núcleo general bajo el que se reunieron. Consecutivamente a esta tabla presentamos los cinco núcleos temáticos generales que incorpora cada núcleo reunido en él.

Tabla 1. Relación de núcleos temáticos entre los tres grupos de discusión.

	Centros municipales	Centros subvencionados	Centros particulares privados
1er Concepto - eje: Sentido de ser profesor	El sentido de la profesión docente es producto de la experiencia.	La propia personalidad se refleja en el sentido de ser profesor.	Las características personales definen el perfil de profesor que se es.
	El profesor “deja su huella”.		
	La formación integral de los estudiantes.	La formación de personas y aprendizajes para la vida.	La educación integral: Educación moral e intelectual.
	Existen diversos factores que intervienen en el deseo de desarrollar la dimensión académica en sus estudiantes.	Factores dentro y fuera del estudiante influyen en el deseo de los profesores de contribuir en su formación.	
	Sobrecarga de tareas administrativas.	El profesor entre el énfasis en lo académico y la formación en valores.	
2do Concepto - eje: Proceso educativo	El profesor es una figura modelo.	Atributos e intenciones personales del profesor en el desarrollo del proceso educativo.	
	En las actividades de aprendizajes los profesores conocen al estudiante en su ámbito personal.		La preocupación por la persona del estudiante tiene relevancia en el proceso educativo.
	La evaluación incidental versus la evaluación final.	Las responsabilidades pedagógicas, versus las responsabilidades burocráticas.	La extensión de los contenidos del programa curricular obstaculiza la labor del profesor de formar integralmente.

	Los “trámites” administrativos.		
	Las actividades de aprendizaje permiten a los profesores poner en práctica el fin que se pretende alcanzar como profesor.	La actitud reflexiva a lo largo de todo el proceso educativo.	El proceso de aprendizaje, como un proceso integrador.
3 er Concepto - eje: Logro educativo	Aspiraciones, anhelos e intenciones de los profesores hacia los estudiantes.	El compromiso personal del profesor en los logros educativos.	Las características, experiencias e historias personales definen el sentido reflexionado de la profesión y el fin educativo a alcanzar.
	La experiencia, tanto personal como profesional desarrolla habilidades importantes para alcanzar como profesor los logros educativos.	La propia auto - evaluación del profesor.	
	El compromiso del profesor frente al estudiante.		
			El ámbito personal de los estudiantes en los logros educativos.
	También forman parte de los logros educativos otros factores independientes a los factores que maneja el profesor.	También forman parte de los logros educativos otros factores independientes a los factores que maneja el profesor.	También forman parte de los logros educativos otros factores independientes a los factores que maneja el profesor.

Es posible apreciar en esta tabla, a partir de sus colores, los núcleos temáticos relacionados. Estas relaciones se extienden por todos los conceptos ejes y /o grupos de discusión.

Luego de observar la relación entre todos los núcleos temáticos detectados en este análisis, se revisó exhaustivamente la conceptualización de cada uno de ellos y el sentido que les hacía relacionarse entre sí, determinándose de esta manera un núcleo temático que integrara todos estos núcleos en él. Presentamos a continuación estos núcleos temáticos generales con respectivos colores que muestran la integración de los núcleos anteriores, en orden de énfasis de mayor a menor que dieron los profesores.

Tabla 2. Núcleos temáticos generales

1.	“La experiencia y “uno mismo” en el sentido de ser profesor”.
2.	La formación educativa integral del estudiante; formación moral y académica.

3.	La concepción de la formación de los estudiantes desde el punto de vista del MINEDUC y desde el punto de vista del profesor.
4.	La formación educativa, conjunción de factores independientes, entre ellos el interés del profesor por el estudiante.
5.	El proceso educativo integrador del sentido de ser profesor y el concepto de logro educativo implicado.

Observando estos núcleos temáticos generales en la tabla 1 “Relación de núcleos temáticos entre los tres grupos de discusión”, se presentan verticalmente a lo largo de los conceptos – ejes. El núcleo “La experiencia y “uno mismo” en el sentido de ser profesor”, recorre los tres conceptos - ejes: en el primer concepto - eje “Sentido de ser profesor” de manera transversal en todos los grupos de discusión, en el segundo concepto – eje “Proceso educativo” se presenta sólo en los centros municipales y subvencionados, en el tercer concepto - eje “Logro educativo” se presenta de manera transversal en todos los grupos de discusión, extendiéndose más en los centros municipales y subvencionados.

El segundo núcleo temático “La formación educativa integral del estudiante; formación moral y académica”, se presenta también a lo largo de los tres conceptos – ejes, transversalmente entre los grupos de discusión en el concepto – eje “Sentido de ser profesor”, en el concepto – eje “Proceso educativo” sólo en los grupos de centros municipales y subvencionados; en el concepto – eje “Logro educativo” sólo se presenta en los centros particulares privados.

El tercer núcleo temático “La concepción de la formación de los estudiantes desde el punto de vista del MINEDUC y desde el punto de vista del profesor”, se presenta en el primer y segundo concepto – eje. En el primer concepto – eje sólo en los profesores de los centros municipales y subvencionados. En cambio en el segundo concepto - eje “proceso educativo” de forma transversal en todos los grupos de discusión, y especialmente en los centros municipales.

El cuarto núcleo temático “La formación educativa, conjunción de factores independientes, entre ellos el interés del profesor por el estudiante”, se presenta en el primer y tercer concepto – eje. En el primer concepto – eje en los grupos de discusión de los centros municipales y subvencionados. Se extiende en el tercer concepto - eje “Logro educativo” de manera transversal entre los tres grupos de discusión.

El quinto núcleo temático general “El proceso educativo integrador del sentido de ser profesor y el concepto de logro educativo implicado”, sólo se presenta en el segundo concepto - eje “Proceso educativo” de forma transversal en todos los grupos de discusión

d. Núcleos temáticos generales de acuerdo a un análisis de contexto: grupos de discusión por tipo de centro educativo.

Observando la Tabla “Relación de núcleos temáticos entre los tres grupos de discusión” presentada más arriba, estos núcleos temáticos generales se presentan en todos los grupos de discusión. Sin embargo podemos apreciar ciertos énfasis en cada uno de ellos. Por ejemplo, en el grupo de discusión de profesores de centros municipales se concentran en el primer núcleo temático general “La experiencia y “uno mismo” en el sentido de ser profesor”. Pasa algo similar, pero en menor medida, en el núcleo temático “La concepción de la formación de los estudiantes desde el punto de vista del MINEDUC y desde el punto de vista del profesor”.

En el grupo de discusión de profesores de centros subvencionados, la mayoría de sus núcleos se reúnen también en el primer núcleo temático general. Respecto de los otros núcleos temáticos generales coinciden con los profesores de centros municipales.

En el caso de los grupos de discusión de profesores de centros particulares privados hay un equilibrio en la integración de todos los núcleos temáticos generales. Sin embargo podemos apreciar que sólo en éstos se presenta el segundo núcleo temático general “La formación educativa integral del estudiante; formación moral y académica” en el concepto –eje “Logro educativo”.

Este análisis por contexto de los grupos de discusión quedará profundizado en el siguiente capítulo IV Análisis de la información, donde se complementará con el análisis de contexto de la información de las entrevistas en profundidad.

## Capítulo IV. Análisis de la información.

En el capítulo III realizamos el proceso análisis de la información proporcionada por nuestro sistema de categorías de análisis y también la presentación de los núcleos temáticos de los grupos de discusión, lo que nos lleva en este capítulo a desarrollar con mayor profundidad esta información para descubrir el significado de lo que nos interesa conocer: el sentido de ser profesor, según sus agentes, a través del proceso reflexivo que se configurará también en la reflexión acerca del proceso educativo y el logro educativo.

A continuación profundizamos en cada concepto-eje a través del análisis de referencias de cada una de las categorías que le componen. Esto lo hacemos infiriendo significados y considerando la frecuencia de referencias en los valores de cada una de estas categorías, subcategorías, valores y subvalores cuando corresponda. Realizamos este mismo análisis de referencias considerando su frecuencia de acuerdo a las unidades de contexto, tipos de centros y áreas científico-humanista de conocimiento en los que los profesores de nuestra muestra se desempeñan. Finalmente, presentamos la información de los grupos de discusión: los núcleos temáticos más importantes, el contraste de éstos con lo analizado en cada concepto - eje, además de la información relevante respecto de las unidades de contexto.

### 4. 1. Análisis del sistema de categorías.

El análisis de la información que se presenta a continuación integra el análisis descriptivo de contenido, sometido a las etapas del método controlado del análisis intensivo de contenido (véase en el punto 3.1 “Técnica de análisis intensivo de contenido para las entrevistas en profundidad” del capítulo III Procedimiento de análisis de información, páginas 122 – 135). Integran también los métodos de inferencia en base a índice frecuencia y de contingencia: cada concepto - eje: “Sentido de ser profesor”, “Proceso educativo” y “Logro educativo” con sus respectivas categorías, subcategorías, valores y subvalores ordenado por relevancia, partiendo por el que mayor número de veces fue referenciada. El índice de frecuencia se aplica también para la presentación resultados en base a la contingencia, según unidades de contexto: tipos de centros educativos y áreas científico-humanista de conocimiento. El desarrollo de estos resultados se profundiza en el próximo capítulo V Discusión de resultados.

Presentamos cada concepto-eje, primero con el listado de sus categorías, observamos el porcentaje de referencias en cada una de estas categorías a través de un gráfico de círculo. Luego cada categoría se presenta con una breve explicación. También ofrecemos la observación

del porcentaje de referencias de las categorías con sus respectivos valores en un gráfico de círculo. Estos valores son definidos a continuación de forma fidedigna a las referencias existentes (en ocasiones un valor alberga solo una referencia), junto a la presentación de una referencia o fragmento de entrevista que sirve de ejemplo (en ocasiones representa la única referencia para el valor). Después de cada referencia ejemplo se presenta entre paréntesis la asignatura del profesor y las iniciales del tipo de centro educativo al que corresponde (véase punto 3.1.1 del capítulo III Procedimiento de análisis de la información, página 124). Lo mismo se aplica, luego para el análisis de unidades de contexto, primero tipos de centros educativos y luego área científica o humanista de conocimiento. Debemos mencionar que en el caso del análisis general de las categorías y sus valores, presentamos la distribución de referencias en porcentajes (en gráfico de círculo) y en el caso del análisis de contexto: centros educativos y áreas de conocimiento, presentamos la distribución de referencias en cantidades (gráficos de barras).

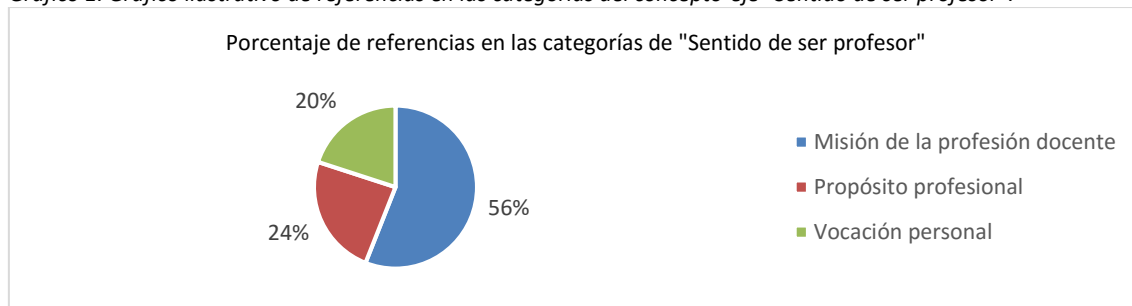
### Concepto-eje: “Sentido de ser profesor”

Categorías:

1. “Misión de la profesión docente”
2. “Propósito profesional”
3. “Vocación personal”

Estas categorías son tres variables de la reflexión sobre el sentido de la profesión, según nuestros profesores, que nos dan a entender que el concepto de profesión docente tiene por un lado un sentido ético-moral de contribuir a la vida personal de los estudiantes, expresado en la categoría 1. “Misión de la profesión docente”, por otro lado un sentido profesional, que reúne los elementos de la actividad docente como labor profesional expresado en la categoría 2. “Propósito profesional” y también un sentido vocacional, que reúne los aspectos de la experiencia personal de los profesores de estar realizando aquello por lo cual han elegido ser profesores expresado en la categoría 3. “Vocación personal”. A continuación presentamos la cantidad de referencias en cada categoría.

Gráfico 1. Gráfico ilustrativo de referencias en las categorías del concepto-eje “Sentido de ser profesor”.



El mayor porcentaje de referencias la observamos en la categoría “Misión de la profesión docente”, mientras que el resto de las referencias se distribuye de forma equilibrada entre las categorías “Propósito profesional” y “Vocación personal”.

Comenzamos nuestro análisis con los valores de la subcategoría “Misión de la profesión docente”.

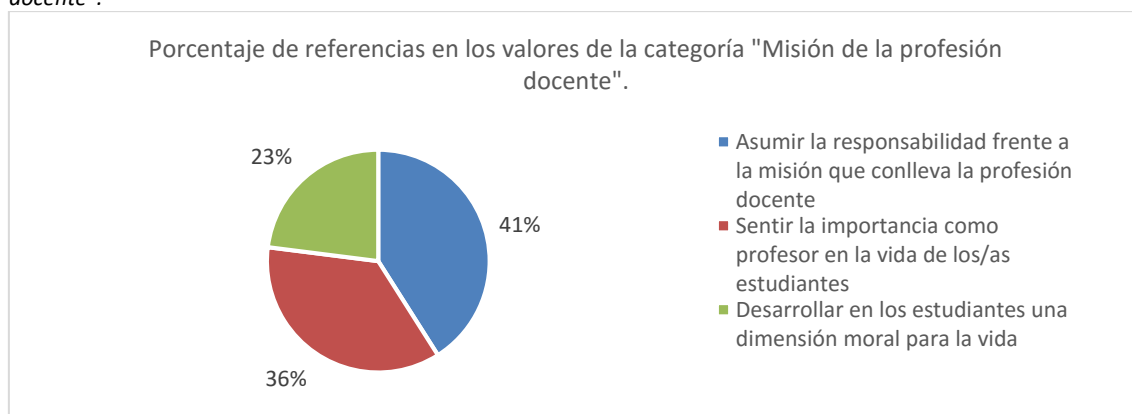
Categoría: “Misión de la profesión docente”.

Valores:

1. “Asumir la responsabilidad frente a la misión que conlleva la profesión docente”
2. “Sentir la importancia como profesor en la vida de los estudiantes”
3. “Desarrollar en los estudiantes una dimensión moral importante para la vida”

El siguiente gráfico de círculo expone el porcentaje de referencias que recibió cada uno de estos valores.

Gráfico 2. Gráfico ilustrativo del porcentaje de referencias en los valores de la categoría “Misión de la profesión docente”.



Observamos que entre los valores “Asumir la responsabilidad frente a la misión que conlleva la profesión docente” y “Sentir la importancia como profesor en la vida de los estudiantes” hay una distribución similar en porcentaje, siendo este primer valor con más referencias. En tanto el valor “Desarrollar en los estudiantes una dimensión moral para la vida” tiene clara presencia en esta distribución de referencias.

El valor “Asumir la responsabilidad que conlleva la profesión docente”, reúne las ideas sobre la responsabilidad o compromiso frente al proceso de formación de los estudiantes. Nuestros profesores piensan que la profesión docente trata entre otras cosas de una responsabilidad con el desarrollo personal de los estudiantes en los ámbitos académico, moral y social. Esta responsabilidad se produce a partir de la sensibilidad del profesor hacia el individuo que es el estudiante y la persona que podrá llegar a ser: Los profesores se hacen conscientes de la importancia de atender al ámbito personal de cada uno de ellos, ayudarlos en su desarrollo, mejora y crecimiento con los medios profesionales y humanos que como profesores tienen al alcance. Esto hace de su labor profesional algo especial y una actividad moralmente gratificante.

Esta responsabilidad frente a los estudiantes, también se comprende al revalorizar la actividad que se está haciendo, que se aproxima a un sentido esencialmente humano del ejercicio de la profesión más allá de los fines simplemente prácticos, inmediatos y útiles.

Referencia ejemplo: *“...yo pienso que uno es profesor todo el tiempo (...) porque la docencia abarca no solo la disciplina, hay otros problemas ¿no? (...) va de la mano con lo que sucede fuera del aula, con una orientación personal, emocional...”* (Biología/ C.S.)

El valor “Sentir la importancia como profesor en la vida de los estudiantes” apunta a las situaciones que muestran a nuestros profesores, la contribución que han hecho al proceso en el que el estudiante consigue desarrollarse, ya sea en lo personal y/o profesional, lo que íntimamente produce en los profesores una gran satisfacción. Esta contribución consiste primero en detectar los requerimientos del estudiante para que el proceso se configure, por ejemplo, sus habilidades sociales o intelectuales, las potencialidades que se deben reforzar, remediar algo en él/ella para conseguir su desarrollo en términos académicos, morales, sociales y culturales para que pueda integrarse exitosamente a la sociedad. Si la actividad como profesor se configuró en torno al proceso de desarrollo de sus estudiantes, no hay mejor retribución que ver que efectivamente tal actividad rindió los frutos esperados y mucho mejor cuando se hace el reconocimiento por parte del mismo estudiante.

Referencia ejemplo: *“... una como profesora tiene que ser mamá, enfermera, psicóloga, de todo (...) mi fin es que el chiquillo salga adelante como sea, que se sienta capaz de muchas cosas, apoyarlo, cuando consiguen éxito es como tener éxito uno, si fracasan, uno se siente que como profesora fracasó también...”* (Física/C.P.P.)

Respecto al valor “Desarrollar en los estudiantes una dimensión moral importante para la vida”, los profesores señalan que es importante que la enseñanza tenga relación con la formación valórica o moral, importante para el desarrollo de los estudiantes, lo que va más allá del aprendizaje del contenido. Es importante para estos profesores el desarrollo del respeto, la empatía, la solidaridad, la responsabilidad, el punto de vista crítico, la autodisciplina, y cualquier otro valor que surja en el transcurso de la experiencia educativa para la mejora de los estudiantes como persona.

Referencia ejemplo: *“... que el alumno sea solidario, sea respetuoso consigo mismo y con el entorno que lo rodea (...) si nosotros logramos que los alumnos internalicen valores, aparte de los contenidos que le entregamos, y los lleven a cabo en su vida laboral, en su vida social, podemos ir cambiando la juventud, el pensamiento en la juventud...”* (Matemáticas/C.S.)



Todos estos valores se relacionan en aquello que apunta a lo humano en el estudiante, pues se persigue el contribuir esencialmente a su desarrollo integral. Según lo mencionado en este valor, la actividad de la profesión docente también se fundamenta en aspectos personales del profesor, sus intereses y su sistema de valores que atienden a la dimensión personal y particular de cada estudiante, su desarrollo, en el que es importante el crecimiento moral y por ende también de la sociedad. Incorporando valores, los estudiantes forman parte de una sociedad mejor.

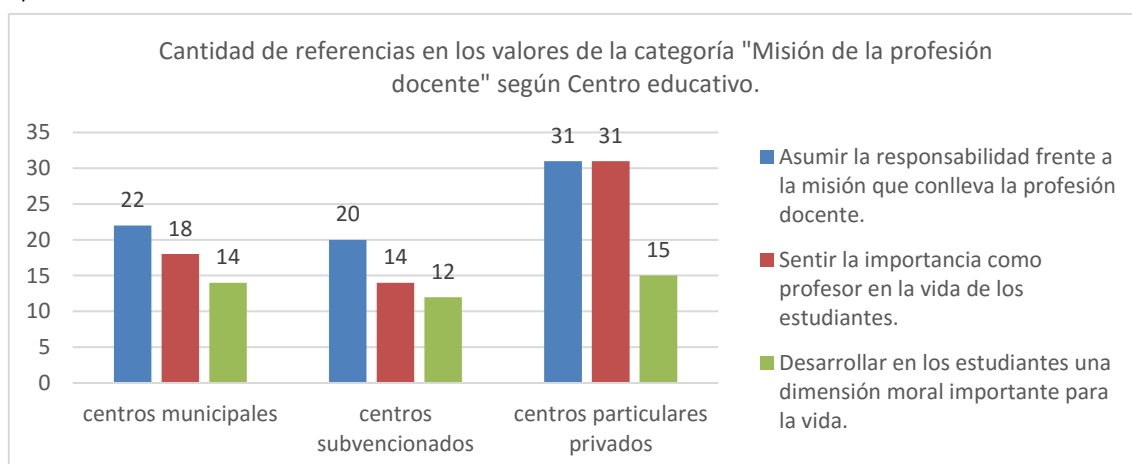
Análisis según unidades de contexto. Categoría: “Misión de la profesión docente”.

En este punto realizamos el análisis de referencias de los valores de la categoría “Misión de la profesión docente” según unidades de contexto.

Tipos de centros educativos.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los valores de la categoría, de acuerdo a cada tipo de centro educativo.

Gráfico 3. Gráfico ilustrativo de la frecuencia de referencias en la categoría “Misión de la profesión docente” según tipos de Centro educativos.



Observamos que la distribución de los valores en los centros municipales y centros subvencionados reproduce la distribución de estos valores en la categoría general. Sin embargo, en los centros particulares privados el primer y segundo valor: “Asumir la responsabilidad frente a la misión que conlleva la profesión docente” y “Sentir la importancia como profesor en la vida de los estudiantes” se equiparan en importancia.

“Profesores de centros municipales.”

El primer valor “Asumir la responsabilidad frente a la misión que conlleva la profesión docente” nos habla de una postura crucial para estos profesores, pues se sienten responsables de los

estudiantes, fundamentalmente ayudarlos a superar los problemas que enfrentan en su contexto socio-cultural, como la pobreza, la vulnerabilidad social y carencia afectiva. Esta responsabilidad es crucial porque perciben que si ellos como educadores no hacen nada por estos estudiantes, nadie más lo hará, pues principalmente dicen, se trata de un problema social. Nadie, o en otro caso, ninguna otra institución o tipo de centro educativo subvencionado o particular privados, hará algo por estos estudiantes, no los querrá aceptar por la gravedad de problemas conductuales que presentan y por el hecho de no tener los recursos económicos para financiar su permanencia. Estos profesores perciben esta responsabilidad social de la profesión docente, como la principal entre otras responsabilidades de la profesión, por lo menos en la realidad socio - cultural en la que ellos se desenvuelven. La decisión de comprometerse con esta responsabilidad surge sin otro interés que adoptar el papel de agentes sociales en los que estos estudiantes pueden apoyarse.

Referencia ejemplo: *"...la única forma de salir de donde están, es estudiando, y no solamente en mi área sino que en cualquier área uno le podría dar el empujoncito para que ellos pienses y se den cuenta que la educación es lo único que les puede servir..."* (Biología/C.M.)

Esta responsabilidad social, dicen, implica diversificar y complejizar su labor profesional pues deben asumir otros roles, por ejemplo el rol paternal o maternal, trabajador social, terapeuta, para resolver los problemas que sus estudiantes presentan más allá de lo propiamente académico. Sólo adoptando esta responsabilidad en primer lugar, es posible abordar la responsabilidad académica después de enseñar contenidos.

Referencia ejemplo: *"...si hay una campaña de salud, los profesores, si hay una campaña de educación cívica, los profesores, si hay una campaña de salvar gente del terremoto, los profesores. Nosotros somos de todo, nos falta solamente ...,ino!, no nos falta nada, somos psicólogos, sacerdotes, de todo..."* (Matemáticas/C.M.)

El valor, "Sentir la importancia como profesor en la vida de los estudiantes", en estos profesores quiere decir implicarse en la vida personal de los estudiantes, específicamente motivándoles y acompañándolos en la superación de las dificultades de su contexto, subsanar las deficiencias afectivas, alcanzar su incorporación a la sociedad y una formación en el ciclo superior de enseñanza para que alcance su desarrollo personal.

Referencia ejemplo: *"...Esos niños empezaron a estudiar con una infinidad de problemas, con todo lo que significa tener un padre alcohólico, que vaga, que consume drogas. Bueno, unos profesores apadrinaron a uno, que ahora es médico, el otro es ingeniero de operaciones marítimas (...) La red de protección de los profesores hizo que logaran egresar de la enseñanza media..."* (Matemáticas/C.M.)

El valor “Desarrollar en los estudiantes una dimensión moral importante para la vida de los estudiantes” para estos profesores dice relación con la enseñanza que se desarrolla en una relación personal y pedagógica entre el profesor y el estudiante, ambos con características individuales. Esta relación abarcará el ámbito personal, el profesor consciente de esta relación enfatizará el ámbito valórico como uno de los ámbitos más importantes en los que el estudiante se desenvolverá en su vida futura.

Referencia ejemplo: *“...formamos personas, no formamos máquinas, y después tienen que ser integrales para la vida, tienen que ser jóvenes o futuros adultos de provecho. Salir del círculo de la pobreza...”* (Biología/C.M.)

La formación valórica para estos profesores es importante también porque ataca uno de los principales problemas a los que se ven enfrentados sus estudiantes. Por un lado la delincuencia, el narcotráfico y el consumo de drogas, la falta de valores de sus familias, y por el otro la lucha en contra de la injusticia o vulneración de sus derechos en los que pueden verse sometidos por ser parte de contextos vulnerables, como por ejemplo, la desigualdad de género, la discriminación social, tanto por parte de la sociedad como por parte de su propio contexto cultural.

Referencia ejemplo: *“...el respeto por el otro, el saber vivir, en el fondo aprender a vivir feliz (...) su formación valórica es fuerte, él puede llegar a cualquier parte, nunca sus derechos van a ser atropellados, es capaz de defenderse...”* (Matemáticas/C.M.)

“Profesores de los centros subvencionados.”

El valor “Asumir la responsabilidad frente a la misión que conlleva la profesión docente” de acuerdo a estos profesores, dice relación con esta responsabilidad de subsanar, dentro de lo que está a su alcance como profesores, las carencias afectivas, materiales, sociales o incluso culturales que presentan los estudiantes y facilitar su desarrollo, sin otro interés que ayudar a la persona del estudiante.

Referencia ejemplo: *“...Yo pienso que uno es profesor todo el tiempo, y que la formación y el logro de todo lo que yo he hecho va de la mano también con lo que sucede fuera del aula...”* (Biología/C.S.)

Esta responsabilidad también trae consigo otras consecuencias, como la sobrecarga de trabajo para responder a tal compromiso, la auto exigencia tanto en el ámbito profesional como en el ámbito personal, trabajando horas extras, llevándose las preocupaciones a la vida privada, incluso interviniendo en otros campos de la vida fuera de la escuela.

Referencia ejemplo: *“...cuánto tiene que dar uno por esto, externo a lo que se te da para lograr algo. Por eso yo digo que mucho es de la personalidad que uno tenga, de las ganas para hacer cosas extras muchas veces...”* (Lenguaje y Comunicación/C.S.)

El valor “Sentir la importancia como profesor en la vida de los estudiantes” para estos profesores significa una gratificación personal en el reconocimiento como facilitador del desarrollo por parte de sus estudiantes, de su éxito en el ciclo superior de enseñanza y en su vida laboral.

Referencia ejemplo: *“... uno de mis alumnos está estudiando Derecho en la Pontificie Universidad Católica (...) eso me llena de satisfacción, o sea verlos afuera haciendo cosas, estudiando, o sea yo me siento fundamentalmente como retribuido...”* (Historia y Ciencias sociales/C.S.)

También este sentimiento surge en estos profesores cuando los estudiantes reconocen que la aceptación y la confianza que como profesores depositaron en sus potencialidades, en su capacidad de superar sus obstáculos, en vez de criticarles y negar sus propias habilidades como es lo que suele suceder con los estudiantes que frecuentemente presentan problemas conductuales, es significativo para su vida personal.

Referencia ejemplo: *“...es un curso que se sentía bastante estigmatizado, ha habido problemas con ellos (...) he intentado insertarle algún signo distinto a la conducción (...) me lo han agradecido, me lo han expresado, cuestión que a uno le hace sentir más gratificado...”* (Historia y Ciencias sociales/C.S.)

Respecto del valor “Desarrollar en los estudiantes una dimensión moral importante para la vida” dicen estos profesores que la formación moral y valórica es importante de enfatizar en la escuela, ya que hoy en día nos encontramos en una sociedad cada vez más individualista y materialista, en la que posiblemente no se hallan otros espacios para este desarrollo en la vida de los estudiantes. La formación moral y valórica está enfocada también para el desarrollo de la sociedad, en el sentido de facilitar o motivar a los estudiantes a desarrollarse en la sociedad, formar parte de un grupo colectivo y a la vez hacer desarrollar este colectivo a través de los valores incorporados.

Referencia ejemplo: *“...uno estudió esto para potenciar, generar en la generación de ahora, aportes a la sociedad (...) ahora se supone que tiene que haber una continuidad y esa continuidad está en que nosotros aportemos a ellos, para que algún día sean profesionales, sean buenas personas, sean buenos líderes, sean personas con valores...”* (Filosofía, C.S.)

“Profesores de centros particular privados.”

En estos profesores, el valor “Asumir la responsabilidad frente a la misión que conlleva la profesión docente” nos habla también de la responsabilidad frente distintas necesidades que

los estudiantes presentan, sin embargo necesidades de distinta índole a las expuestas por los profesores anteriormente. La necesidad frecuentemente expresada por estos profesores es la de la de ser reconocidos y comprendidos, en sus afectos, estilos o ritmos de aprendizajes, no homogeneizados respecto de un grupo, sino que respetarlos en su individualidad, con el objetivo de contribuir o aportar al proceso en que el estudiante construye su vida.

Referencia ejemplo: *“... apuntar a que el chiquillo pueda entrar a una carrera universitaria... a mí no me interesa que saque puntaje nacional (...) me interesa que entre a la carrera que quiera, que pueda desarrollarse...”* (Lenguaje y Comunicación/C.P.P.)

Comprender esta responsabilidad, más cercana a la dimensión social, personal y humana del profesor, ha sido fruto de la experiencia y del interés de complementar el conocimiento profesional obtenido de su preparación en la universidad. Con ello se ejerce la profesión de la mejor forma que la experiencia les ha indicado como posible. Algunos profesores conciben este aspecto de la profesión como algo profundamente implicado en ella sin lugar a dudas, otros señalan que en algún momento creyeron que el aspecto pedagógico propiamente tal era algo muy distinto a este aspecto, pero luego, en el ejercicio de la profesión se percataron que efectivamente trastoca profundamente la profesión.

Referencia ejemplo: *“...uno va desarrollándose en la vida, uno tiene que ir adecuando los mecanismos en que uno va a enseñar (...) Yo creo que es ahí donde están los resultados que tenemos en este colegio, o sea, aquí hay profesores que están muy bien preparados, pero también tienen que velar por la otra dimensión del respeto a la persona que tienen que atender...”* (Biología/C.P.P.)

Respecto al valor “Sentir la importancia como profesor en la vida de los estudiantes”, se refieren al reconocimiento por parte del estudiante de la implicancia del profesor como parte del desarrollo de su vida. Dice relación con el agradecimiento que demuestran los estudiantes a sus profesores por haberle reconocido sus propias capacidades y talentos individuales para potenciar su desarrollo y el alcance tuvo el profesor en su desarrollo como líder, agente de transformación y desarrollo en la sociedad.

Referencia ejemplo: *“... los jóvenes que uno ha ido formando, o han salido de este colegio, no solamente han tenido éxito en términos económicos, sino por ejemplo hay muchos jóvenes que están liderando procesos, que están tomando decisiones importantes a nivel país...”* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

También dice relación con el reconocimiento por parte de los estudiantes de la preocupación, exigencia y perseverancia del profesor, a través de lo cual les fue posible el desarrollo de habilidades que permitieron un rendimiento de alto nivel académico en la esfera del ciclo superior de enseñanza.

Referencia ejemplo: *"... - ¿sabes profe?, su estilo, su exigencia, se agradece - . En el momento no lo agradecen porque no estás poniendo buenas notas, no estás poniendo buenas calificaciones, pero en el largo plazo dicen, - esto sirvió porque me permite aspirar a altos niveles..."* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

El tercer valor "Desarrollar en los estudiantes una dimensión moral importante para la vida" para estos profesores significa una parte de la educación integral que tienen por objetivo brindar a sus estudiantes. Una formación en los aspectos académicos, cognitivos, morales y valóricos, para que estos se desarrollen como seres humanos completos.

Referencia ejemplo: *"...me decían - nosotros respetamos a los profesores porque se hacen respetar, en el fondo porque muestran saber, porque además son humanos, se preocupan del otro, usted tiene esas tres variables juntas y eso hace que la queramos..."* (Física/C.P.P.)

Esta formación moral y valórica también forma parte de la personalidad y de las preferencias personales de los profesores. Los valores morales serán resaltados en la educación que ellos brindan, porque les resulta natural como parte de su personalidad en la puesta en marcha de la enseñanza. En lo cotidiano entregan ese sello en su enseñanza y reaccionan pedagógicamente frente a las situaciones de vulneración de estos valores.

Referencia ejemplo: *"...tu entregas no solo conocimientos, no solo una herramienta que le puede servir si la ocupa bien, sino que además entregas algo que no es una careta, que uno tiene, una forma de vida que uno tiene que es el respeto, que es el valorar a los otros..."* (Biología/C.P.P.)

En este valor mencionan la necesidad de formar moralmente a los estudiantes, lo que no necesariamente se forma en el núcleo familiar. En algunos casos, las familias presentan la excesiva valoración del dinero y del trabajo, por sobre otros aspectos de la vida, lo que puede transformarse fácilmente en abandono de otros valores importantes para el desarrollo de estos estudiantes. La falta de reglas, el libertinaje y la irresponsabilidad, la vida de fiestas, el alcohol y drogas son los principales problemas, lo que la formación valórica es profundamente importante para subsanar esta situación.

Referencia ejemplo: *"... no lo estamos haciendo tan mal, porque si no nuestros chicos fracasarían y quedaría fuera, no tendrían valores (...) nuestro colegio es libre mercadista, los papás ganan mucho dinero, pero no están con sus hijos, sus hijos son los hijos de la nana (señora de la limpieza). Van de fiesta, beben alcohol hasta no saber su nombre. No es todo el alumnado, pero es un porcentaje el que está pasando por eso..."* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

El desarrollo social a través del desarrollo moral y valórico también está presente en estos profesores. Existe en ellos la preocupación de formar buenas personas, agentes de cambio

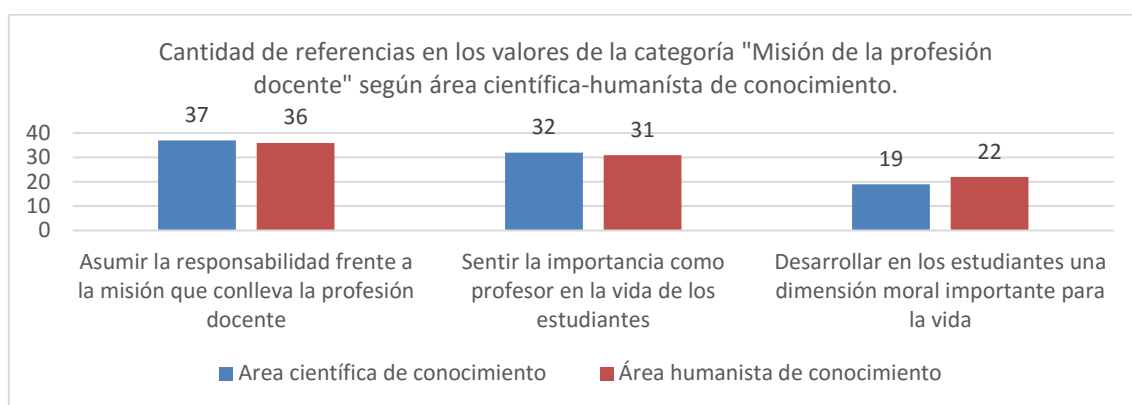
social, con perspectiva crítica frente a lo que les rodea, líderes de buenas transformaciones sociales para el desarrollo de la sociedad.

Referencia ejemplo: “...Ahora es cierto que tenemos un efecto multiplicador, y tal vez tendremos un presidente de la República en el futuro egresado de acá, con una conciencia crítica, social, con un concepto de la igualdad, sería un elemento de cambio...” (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

Área científica – humanista de conocimiento.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los valores de la categoría de acuerdo al área científica o humanista de conocimiento.

Gráfico 4. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la categoría “Misión de la profesión docente” según área de conocimiento.



Observamos aquí que cada valor componente de esta categoría, se presenta en la distribución equilibrada de referencias entre profesores del área científica y humanista de conocimiento. También observamos que se reproduce la distribución de referencias en la categoría general. Lo que nos indica que estos valores se presentan transversal, equilibrada en las áreas de conocimiento los profesores de nuestra muestra.

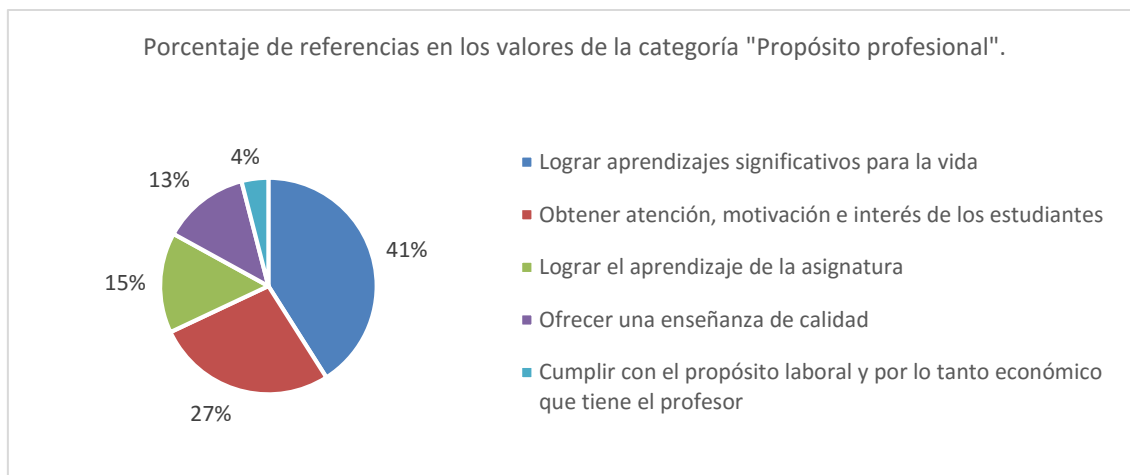
Categoría: “Propósito profesional”.

Valores:

1. “Lograr aprendizajes para la vida”,
2. “Obtener atención, motivación e interés de los estudiantes”,
3. “Lograr el aprendizaje de la asignatura”,
4. “Ofrecer una enseñanza de calidad” y
5. “Cumplir con el propósito laboral y por lo tanto económico que tiene el profesor”

El siguiente gráfico de círculo expone el porcentaje de referencias que recibió cada uno de estos valores.

Gráfico 5. Gráfico ilustrativo de referencias en la categoría "Propósito profesional".



Vemos que el valor "Lograr aprendizajes significativos de la asignatura para la vida", predomina entre todos los valores. Le sigue el valor "Obtener atención, motivación e interés de los estudiantes". Los valores "Lograr el aprendizaje de la asignatura" y "Ofrecer una enseñanza de calidad" presentan similitud de porcentaje de referencias, mientras que el valor "Cumplir con el propósito laboral y por lo tanto económico que tiene el profesor" se presente en último lugar.

Respecto al valor "Lograr aprendizajes significativos para la vida" nuestros profesores apuntan a la enseñanza de la disciplina enfocada a contribuir al desarrollo integral de la vida de los estudiantes. Señalan que los aprendizajes deben rendir frutos, ser útiles en la vida de los estudiantes. En este sentido, los contenidos de las asignaturas serán importantes, si sirven para que los estudiantes desarrollen sus habilidades, potencien sus capacidades, configuren sus propias aspiraciones y se sientan capaces de lograr metas en la vida. Se trata de transferir a la vida estos aprendizajes para darle mejor calidad, incrementar su acervo cultural, desarrollar sus capacidades y buenos hábitos para finalmente insertarse exitosamente en la sociedad.

Referencia ejemplo: "... Los contenidos del currículo, realmente son contenidos muy abstractos. Cuando uno está haciendo exposiciones de los contenidos en la sala de clase, no tienen mucho sentido para los niños, pero cuando empiezas a buscar la forma de vincularlos con experiencias que le hagan más sentido, uno se siente bien como profe..." (Lenguaje y Comunicación/C.M.)

El valor "Obtener atención, motivación e interés de los estudiantes" tiene relación con conseguir que los estudiantes pongan atención, se motiven o se interesen por aprender, lo que es fundamental para alcanzar el aprendizaje en el aula (difícil de conseguir debido a la poca disposición con la que frecuentemente llegan los estudiantes al aula). Sin esta motivación, su propósito como profesor y los objetivos de aprendizajes deseados no se producirán. La atención y motivación indica al mismo tiempo la participación de los estudiantes, el interés en lo que se



está realizando. Por lo tanto tras la motivación se entiende que hay más posibilidades para el aprendizaje, e indica una conexión con el contenido que el profesor tiene la intención de enseñar. La motivación de los estudiantes también tiene relación con mejorar la actitud del estudiante en un sentido amplio, motivarle a aprender para mejorar sus calificaciones que le permitirán el ingreso al ciclo superior de enseñanza o motivarle a actuar de acuerdo a determinados valores para aportar al desarrollo de la clase.

Referencia ejemplo: *“...tratar de motivarlos, desarrollar el gusto por la historia (...) digan –“¡Ey! que rico la historia!”-. Porque también puede ser en otro sentido, - ¡Oh! ¡Que lata la historia! ...”* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

El valor “Lograr el aprendizaje de la asignatura” está relacionado directamente con los contenidos de la asignatura a la que los profesores están a cargo. El aprendizaje de los contenidos representa un requisito para la preparación profesional a la que los estudiantes aspiran en el futuro, ya sea para el ingreso a la universidad o en el instituto técnico. El aprendizaje de los contenidos representa una necesidad académica que tanto los estudiantes, como la administración del centro educativo en el que se desempeñan asumen como una de las responsabilidades centrales también de su finalidad docente.

Referencia ejemplo: *“... ese es mi objetivo, yo tengo que responder frente a que el alumno sea capaz. Si hizo física, hizo la prueba de ciencias (PSU), sea capaz de responder las 18 preguntas de ciencias que me competen a mi como profesora, esa es mi responsabilidad frente al alumno y por su puesto formar como persona...”* (Física/C.S.)

Además de esta demanda existe otra, que es la responsabilidad que ellos mismos sienten como profesores de brindar a los estudiantes igualdad de oportunidades de recibir el aprendizaje de contenidos para hacer de sus estudiantes personas cultas.

Referencia ejemplo: *“... la función del profesor es que todos nuestros alumnos aprendan el contenido a entregar, sin excepción de ninguno...”* (Matemáticas/C.M.)

El valor “Ofrecer una enseñanza de calidad” se refiere a la aspiración de nuestros profesores de tener un óptimo desempeño. Tomando una de las expresiones utilizadas por uno de nuestros profesores, esto se entiende como *“la transferencia eficiente de conocimiento”*, es decir, la aplicación de buenas técnicas didácticas, desarrollar nuevos procedimientos para esta transmisión eficiente de conocimiento, motivando a los estudiantes para el aprendizaje, entendiendo que hay diferencias individuales, tiempos o ciclos distintos de aprendizaje, transformando los conocimientos en algo significativo, adaptándolos a contextos determinados

y desarrollar habilidades. También significa el interés por estar constantemente interesado en actualizar y mejorar su técnica pedagógica, reconociendo sus debilidades para mejorar.

Referencia ejemplo: *“... esto es lo que dice el programa de estudio, “esto es lo que hay que desarrollar”. Además de desarrollarlo uno tiene que desarrollarlo bien, o sea, lograr competencias en los alumnos. La información está en internet, pero ese profesor que entusiasme para que el estudiante siga investigando nunca se va a poder reemplazar...”* (Biología/C.P.P.)

El último valor “Cumplir con el propósito laboral y por lo tanto económico que tiene el profesor”, valor menos señalado, se refiere a la enseñanza como un bien de transacción económica, un servicio que ofrece el profesor, por el cuál recibe su remuneración. De acuerdo a la información de las referencias analizadas, también se refiere a la idea de que los estudiantes deberían sentirse motivados a aprender, pues sus padres están destinando una cantidad de dinero para pagar las mensualidades del centro educativo, si no se consigue el aprendizaje, ese dinero se estaría mal gastando.

Referencia ejemplo: *“... siempre les digo a los chicos, yo no voy a dejar que ustedes me dejen robarles los cuarenta mil pesos que pagan (...) en el fondo voy a recibir mi sueldo a fin de mes, sentiré que estoy robando si no ponen atención, ¡motívense! ...”* (Historia y ciencias sociales/C.S.)

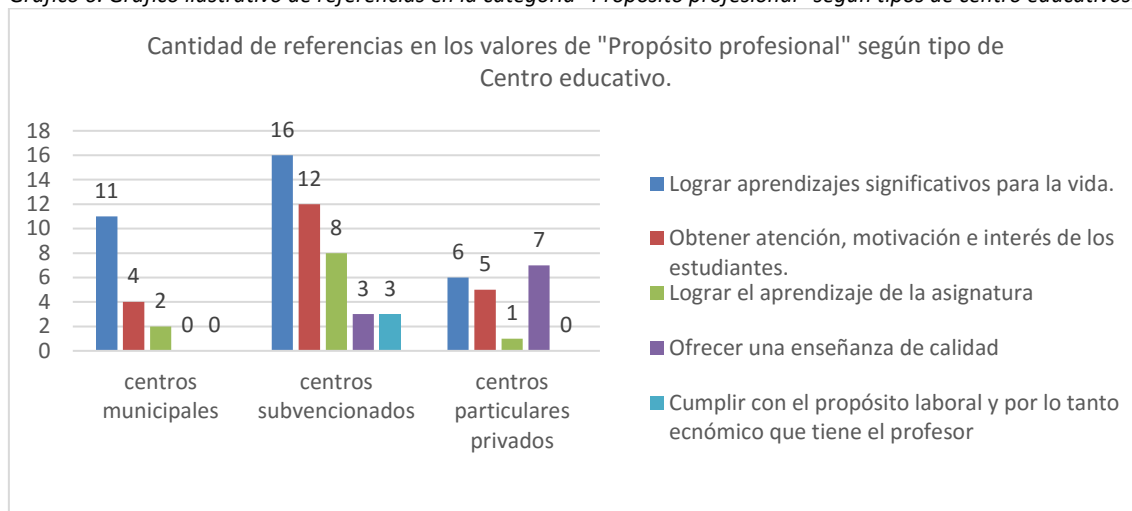
Análisis según unidades de contexto. Categoría: “Propósito profesional”.

En este punto realizamos el análisis de referencias de los valores de la categoría “Propósito profesional” según unidades de contexto.

Tipos de centros educativos.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los valores de la categoría de acuerdo a cada tipo de centro educativo.

Gráfico 6. Gráfico ilustrativo de referencias en la categoría "Propósito profesional" según tipos de centro educativos.



Observamos que la cantidad de referencias es distinta en los tres tipos de centros. Es menor la cantidad de referencias en los profesores de los centros municipales y en los profesores de los centros particulares privados. En éstos últimos se observa una distribución muy distinta a la categoría general. En los profesores de centros subvencionados, la distribución de referencias tiene correspondencia con la distribución del porcentaje de referencias en los valores de la categoría general.

“Profesores de centros municipales.”

El valor “Lograr aprendizajes significativos para la vida” en estos profesores, dice que estos aprendizajes son significativos en tanto tienen relación con sus contextos y necesidades, para lo cual ellos como profesores, transforman los contenidos dispuestos en el plan curricular que ofrece el MINEDUC para hacerlos significativos a ellos.

Referencia ejemplo: *“...los contenidos del currículo realmente son muy abstractos, no tienen mucho sentido para los niños. Siento que como profe puedo buscar la forma de vincularlos con experiencias...”* (Lenguaje y Comunicación/C.M.)

También nos dicen que los aprendizajes son significativos en tanto herramientas para solucionar ciertas dificultades en sus vidas, la falta de buenos hábitos, falta de metas a través de la que pueden salir del bajo nivel socio-cultural en el que se encuentran y ampliar en algún sentido su perspectiva de vida y nivel cultural.

Referencia ejemplo: *“...mi asignatura me permite dar un buen consejo, sobre todo en lo que es higiene, salud, drogas, sexualidad, que básicamente, son los mayores intereses de los chiquillos ...”* (Biología/C.M.)

Para estos profesores el valor “Obtener atención, motivación e interés de los estudiantes” dice referencia a la relación socio - afectiva que consiguen establecer con los estudiantes,

considerando los factores que frecuentemente condicionan la disposición que tienen estos hacia la asignatura y la escuela, su desinterés e incluso el rechazo. Se trata de una relación basada en la comprensión del profesor hacia el estudiante y la búsqueda de las formas en que los contenidos alcancen a entusiasmarlos, a animarlos, a brindarles satisfacción.

Referencia ejemplo: *“... Transformo los contenidos que vienen en el plan y los hago más coherente a la vida de ellos (...) yo me he sentido muchas veces, entre los aprendizajes y los niños...”* (Historia y Ciencias sociales/C.M.)

Este valor significa también en estos profesores, la forma de captar la atención, motivación e interés en los estudiantes a través de la presentación de nuevas experiencias relativas a los contenidos que se desean que aprendan, lo que tiene relación con la intención de ampliar en algún sentido su nivel cultural.

Referencia ejemplo: *“... viven experiencias que son novedosas. Por ejemplo, leímos el año pasado el libro “Subterra”, y después fuimos a Lota, bajamos a la mina “El Chiflón”, y eso para ellos fue impresionante...”* (Lenguaje y Comunicación/C.M.)

En último lugar, el valor “Lograr aprendizajes de la asignatura”, estos profesores nos dicen que se trata de procurar que todos los estudiantes alcancen el aprendizaje de los contenidos. Es un hecho que esto no se puede lograr en su totalidad por distintos factores socio culturales que rodean a los estudiantes y que no están al alcance del profesor. A pesar de eso, la intención de alcanzar el aprendizaje de los contenidos para todos los estudiantes, nunca se debe abandonar. También señalan la importancia de la relación afectiva con los estudiantes para el logro de estos aprendizajes. Es importante, ya que los estudiantes tendrán la motivación de alcanzar las expectativas que el profesor, a quien se estima ha puesto sobre él/ella una motivación extra para su aprendizaje y mejorar los resultados académicos.

Referencia ejemplo: *“... en un ensayo del SIMCE a nivel comunal, pasó que en dos cursos los chiquillos me dijeron – contestamos lo que usted nos ha enseñado (...) lo que usted nos ha enseñado, lo contestamos todo porque con usted aprendimos señorita...”* (Historia y Ciencias sociales/C.M.)

“Profesores de centros subvencionados.”

Para estos profesores el valor “Lograr aprendizajes significativos para la vida” señala la relación que idealmente los estudiantes encuentran entre los contenidos y la vida, descubriendo su utilidad o implicancia. El hecho de que descubran la significancia de los contenidos en sus vidas también quiere decir que trae mejoras en ella, principalmente en un sentido personal al desarrollar ciertas habilidades para desenvolverse.

Referencia ejemplo: *"...cuando ellos se entusiasman por algo, son ¡muy capaces!, y eso, uno como profesor, tiene que rescatar de los chicos, hacerles florecer su potencialidad, y convencerlos que ellos pueden aprender y ser buenos alumnos..."* (Matemáticas/C.S.)

La significancia de los contenidos en sus vidas luego trae mejoras en un sentido académico, en el desarrollo de habilidades para el ingreso al ciclo superior de enseñanza, y también en un sentido profesional, para el éxito en este aspecto en el futuro.

Referencia ejemplo: *"... - ustedes futuros Cientistas sociales -, para que se lo crean ¿no? Se van sintiendo un poco más empoderados con este tema de las Ciencias Sociales, un poco a lo que irán a la universidad..."* (Historia y Ciencias sociales/C.S.)

En el valor "Obtener atención, motivación e interés de los estudiantes" estos profesores mencionan que normalmente encuentran en los estudiantes poca motivación por aprender y por la formación que pueden adquirir en la escuela, reflejo del contexto en el que se desenvuelven o de condiciones desfavorables en su vida privada y familiar. En ellos no encuentran ningún refuerzo a la formación escolar. Por esta razón, que parte importante de conseguir la atención, motivación e interés para conseguir óptimamente el aprendizaje, es la comprensión de estas condiciones y el reforzamiento positivo del estudiante para lograr una buena comunicación con él/ella.

Referencia ejemplo: *"... hay bastantes jóvenes que están desmotivados totalmente y ahí es donde el profesor tiene que tratar que se motiven (...), felicitarlo porque aprendió, darle una décima para un prueba (punto para una evaluación), eso los motiva..."* (Matemáticas/C.S.)

Una vez que es posible conseguir esto con los estudiantes, intentar nuevas formas de plantear la asignatura y conseguir mantener esta atención, es también una motivación para los profesores, pues manifiesta la conexión con los estudiantes, su interés por los nuevos conocimientos.

Referencia ejemplo: *"...El hecho de que haya una motivación de parte del alumno a mí me motiva más a mejorar mis clases porque me hace sentir que lo que yo estoy enseñando está siendo bien recibido. Quizá la próxima vez, con el mismo contenido, ser más innovadora en lo que estoy explicando..."* (Biología/C.S.)

Para estos profesores "Lograr el aprendizaje de la asignatura" quiere decir conseguir que los estudiantes se interesen por los contenidos de las asignaturas más complejas como las ciencias, para que incorporen esos aprendizajes, elevar su nivel cultural y subir los resultados académicos en relación a otros centros con similares características para compararse y sentirse en buena posición.

Referencia ejemplo: *“...darle un mayor bagaje, a la hora de posicionarse con el resto de los colegios, se muestre que ellos tienen más conocimiento que el resto...”* (Biología/C.S.)

En estos profesores se presentan en el mismo lugar “Ofrecer una enseñanza de calidad” y “Cumplir con el propósito laboral y por lo tanto económico que tiene el profesor”. Sobre el primero de estos valores, nos señalan que la calidad de la enseñanza se arraiga en transformar cualquier contenido en un aprendizaje motivador para los estudiantes, presentándolos de forma entretenida, que a los estudiantes les asombre y que estén acorde a sus necesidades: elevar su nivel cultural en primer lugar y luego subir los resultados académicos.

Referencia ejemplo: *“... un profesor tiene que ser un facilitador del conocimiento, tiene que ser capaz de transferir, facilitar y motivar a los alumnos, en esta escalada de conocimiento...”* (Biología/C.S.)

Respecto al valor “Cumplir con el propósito laboral y por lo tanto económico que tiene el profesor”, cuyas referencias provienen únicamente de uno de los profesores de este tipo de centro educativo, nos señala la enseñanza como el servicio que ofrece el profesor por el cuál recibe su remuneración. También se refiere al hecho de que las familias están invirtiendo dinero para este servicio, por lo que los estudiantes deberían dar también de su parte y motivarse por aprender.

Referencia ejemplo: *“...si no aprenden, siento que estoy robando la plata que con mucho esfuerzo pagan sus padres...”* (Historia y ciencias sociales/C.S.)

“Profesores de centros particulares privados”.

El valor “Lograr aprendizajes significativos para la vida” que se presenta en segundo lugar en estos profesores, resalta que los aprendizajes significativos aportan al aspecto cultural y profesional de los estudiantes para la vida futura.

Referencia ejemplo: *“...yo le digo, - Tal vez vas a tener interés en otro ámbito que no es la ciencia, pero si tú vas a estudiar derecho y quieres ser un buen abogado, tienes que saber biología, porque te van a dar un informe del médico forense y tú vas a tener que interpretarlo...”* (Biología/C.P.P.)

También enfatizan la relevancia para ellos, de la manifestación entusiasta, asombro y regocijo por parte de sus estudiantes, cuando adquieren un aprendizaje significativo.

El valor “Obtener atención, motivación e interés en los estudiantes” dice relación a que ellos pueden observar cómo los estudiantes demuestran espontáneamente su entusiasmo, de forma afectiva en el momento en que consiguen el aprendizaje del contenido que se les está enseñando. Lo que indica que además del aprendizaje, para estos profesores es importante el

entusiasmo e interés del estudiante por lo que se le está aprendiendo. Esto es importante en tanto pone de manifiesto el carácter central de los estudiantes en su visión pedagógica

Referencia ejemplo: *"...me agrada mucho ver esas caritas que están preocupadas, están atentos, cuando no entiende y te pregunta y después dice, - "¡aaaah, eso era!" -..."* (Química/C.P.P.)

También para estos profesores el valor "Obtener atención, motivación e interés en los estudiantes" también significa ser innovadores en la forma de presentar la asignatura, buscar datos o anécdotas que impresionen a los estudiantes para mantener su interés en la asignatura y así mismo en aprenderla.

Referencia ejemplo: *"... Desde lo humano tratar de desarrollar el gusto por la historia, que en el fondo que tu llegues a la sala y digan -"¡ay! ¡Qué rico la historia! ..."* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

La única referencia de estos profesores para el valor "Lograr el aprendizaje de la asignatura" nos habla sobre el propósito de transferir eficientemente el conocimiento a los estudiantes con atención empática hacia ellos. Esta transmisión será efectiva en tanto se considere las condiciones individuales que presenta cada estudiante, su ritmo y estilo de aprendizaje, sus límites, dificultades, facilidades y capacidades desde lo cual construir un método que alcance esta transmisión efectiva del conocimiento.

Referencia: *"...como si fuera una empresa, mi giro sería "traspaso eficiente de conocimientos", pero cada vez esos conocimientos tienen que estar adaptados a una buena didáctica, atendiendo diferencias individuales de los alumnos, entendiendo que hay ciclos de aprendizajes distintos..."* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

El valor "Ofrecer una enseñanza de calidad" que estos profesores ponen en primer lugar, se trata del dominio efectivo de los conocimientos disciplinares para ofrecer una mejor enseñanza a los estudiantes. También se trata de la enseñanza de herramientas que estos conocimientos ofrecen, a través de lo cual los estudiantes puedan desenvolverse mejor en la vida.

Referencia ejemplo: *"... ser expertos en lo que hacemos, o sea, tener la experticia en lo que yo enseño. Yo creo que eso es importante para poder transmitir los conocimientos, y darle la seguridad a los estudiantes que el profe sabe. Cuando eso lo reconoce el alumno lo escuchará más..."* (Biología/C.P.P.)

El concepto de enseñanza de calidad, dicen; lo han adquirido a través de la experiencia, en la puesta en marcha de los conocimientos pedagógicos y disciplinares de la asignatura en la que se formaron en la universidad. Asimismo el concepto de profesor, su consolidación, actualización y rectificación; lo han adquirido a partir de relacionarse con los estudiantes, de comprender las condiciones que presentan individualmente y ritmos de aprendizaje. Lo que quiere decir que para brindar una buena enseñanza no basta solamente la teoría, sino también

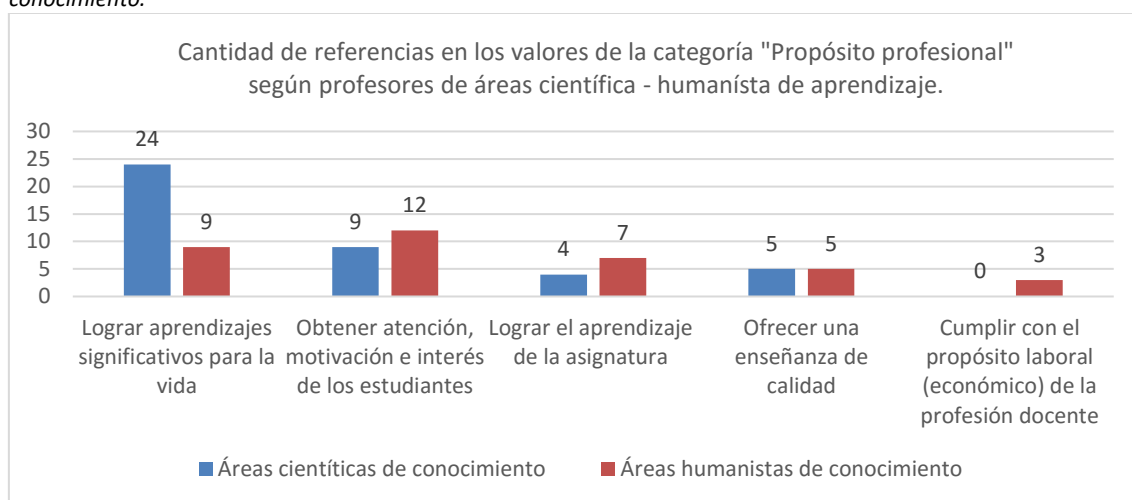
la absorción de las condiciones y contextos particulares en donde cada uno como profesor se desempeña, en medio de lo cual se busca cumplir sus objetivos de la manera más efectiva.

Referencia ejemplo: “...en la Universidad te cuentan la teoría, pero el trasvasije real acá es otra cosa. Lo que aprendes realmente de lo teórico, lo hace uno desde acá (la escuela) ...” (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

Área científica – humanista de conocimiento.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los valores de la categoría de acuerdo al área científica o humanista de conocimiento.

Gráfico 7. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la categoría “Propósito profesional”, según área de conocimiento.



Notamos que el valor “Lograr aprendizajes significativos para la vida” que cuenta con mayores referencias dentro de la categoría general, presenta mayores referencias de profesores del área científica de conocimiento y el valor “Cumplir con el propósito laboral y por lo tanto económico que tiene el profesor que cuenta sólo con referencia de un profesor del área humanista de conocimiento. El valor “Ofrecer una enseñanza de calidad” presenta un equilibrio exacto. Los valores restantes podríamos decir que presentan un relativo equilibrio en las referencias de una y otra área de conocimiento.

El énfasis significativo en el valor “Lograr aprendizajes significativos para la vida”, en profesores del área científica podría indicar que debido a que esta disciplina tiene una relación menos manifiesta con la vida, el interés por el aprendizaje de la disciplina enfocado al desarrollo de la vida de los estudiantes es más importante de explicitar, para efectivamente lograr esa conexión y facilitar el aprendizaje. La poca diferencia de referencias en los valores “Obtener atención, motivación e interés de los estudiantes” y “Lograr el aprendizaje de la asignatura” pone de manifiesto el equilibrio en la importancia de la buena recepción de los estudiantes y el aprendizaje de la asignatura como elementos importantes de su propósito profesional para los



profesores de ambas áreas de conocimiento. Lo mismo podemos señalar con respecto a la igualdad en la cantidad de referencias entre profesores de una y otra área de conocimiento en el valor “Ofrecer una enseñanza de calidad”. El valor “Cumplir con el propósito laboral y por lo tanto económico que tiene el profesor”, en tanto tiene relación a algo externo a lo netamente pedagógico, en este caso, el que esté presente en una sola área no nos brinda información relevante.

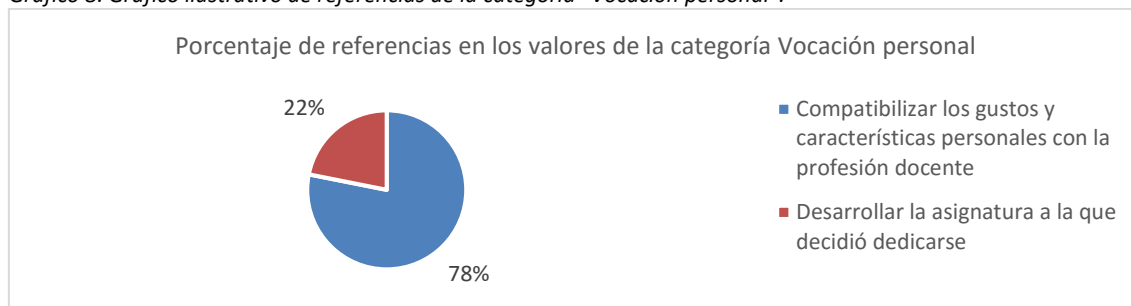
Categoría: “Vocación personal”.

Valores:

1. “Compatibilizar los gustos y características personales con la profesión docente”.
2. “Desarrollar la asignatura a la que decidió dedicarse”.

El gráfico siguiente presenta el porcentaje de referencias de cada valor componente de la categoría.

Gráfico 8. Gráfico ilustrativo de referencias de la categoría “Vocación personal”.



Observamos con claridad que el valor “Compatibilizar los gustos y características personales con la profesión docente” presenta el mayor porcentaje de referencias en esta categoría.

El valor “Compatibilizar los gustos y características personales con la profesión docente” apunta a la motivación de desarrollar ciertas preferencias y características de su propia personalidad, presentes en estos profesores en el momento de decidir elegir esta profesión. Podríamos decir que, por ser una actividad que implica también interdisciplinariedad, en el sentido creativo, intelectual y social, esta motivación surge de la idea de que esta profesión permite realizar una actividad afín con diversos intereses personales. Además, ciertas situaciones o experiencias que en lo personal el profesor ha atravesado, les fue llevando a tomar consciencia de la importancia de la labor docente acorde con sus intereses; por ejemplo, convertirse en padre o madre, trabajar en otras profesiones u ocupaciones que implicaban el manejo de conocimientos disciplinares que podían desarrollarse de mejor manera en la labor docente y el gusto por las relaciones humanas. Desde estas situaciones o experiencias personales se consolidó la motivación de desempeñar la función docente.

Referencia ejemplo: “...por ejemplo tuve la habilidad de enseñarle a mi hermano más chico a dividir, a quién nadie le podía enseñar a dividir (...) – no, yo no voy a estudiar ingeniería, lo encuentro frío ahora, lo veo desde otra perspectiva -, y en el momento de postular, yo me paré me puse a buscar el código de Pedagogía en Física...” (Física/C.P.P.)

Ahora bien, el valor “Desarrollar la asignatura a la que decidió dedicarse”, apunta a conectar la asignatura, hacia la que el profesor siente fascinación por enseñar, con la vida de los estudiantes: desarrollándola en el ejercicio de la profesión, en un sentido académico, aumentando la erudición de los estudiantes en la disciplina y en un sentido cognitivo, desarrollando habilidades lógicas o de pensamiento implicadas en este conocimiento; por ejemplo, el pensamiento crítico social o científico. También apunta a la pretensión de desarrollar la asignatura, extendiendo tal conocimiento a la sociedad, en ferias científicas, cursos de perfeccionamiento o participación en actualizaciones de libros de textos de estudios para el aula a nivel nacional.

Referencia ejemplo: “...me gustaba mucho mi disciplina, que es la Historia. Me era muy natural ayudar a mis compañeros. Y nada, querer simplemente difundir esto. Yo creo que ahí se me fue dando de manera bastante natural este camino hacia la educación...”. (Historia y Ciencias Sociales/C.S.)

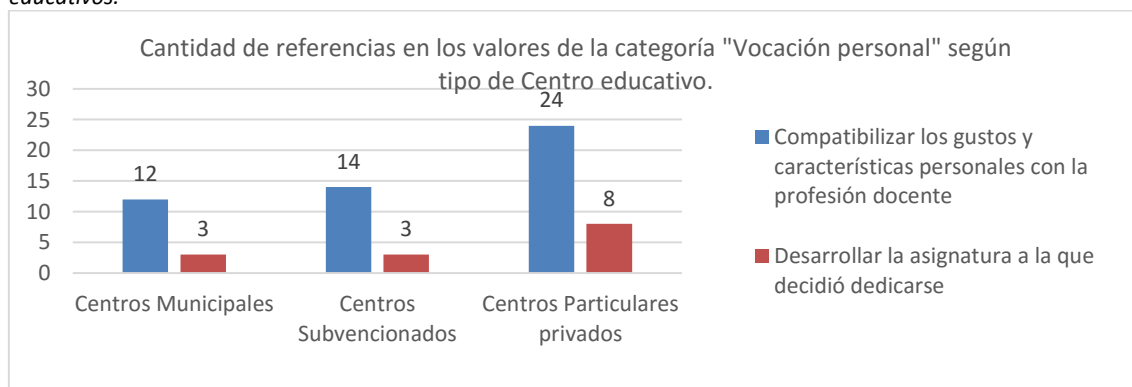
Análisis según unidades de contexto. Categoría: “Vocación personal”.

Realizamos el análisis de referencias de los valores de la categoría “Vocación personal” según unidades de contexto.

Tipos de centros educativos.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los valores de la categoría de acuerdo a cada tipo de centro educativo.

Gráfico 9. Gráfico ilustrativo cantidad de referencias en la categoría “Vocación personal”, según tipo de centros educativos.



La cantidad de referencia en los tres tipos de centros educativos reproducen en general el porcentaje de referencias de los valores en la categoría general. Sin embargo observamos que son más referenciados en el caso de los profesores de los centros particulares.

“Profesores de centros municipales.”

En las referencias del valor “Compatibilizar los gustos y características personales con la profesión docente” de estos profesores encontramos la satisfacción de ver desarrollada su profesión con un tono paternal o maternal a través del ejercicio de la profesión, en el contexto socio cultural específico al que pertenecen sus estudiantes. Consideran que esta es una profesión que permite el desarrollo de aspectos como por ejemplo, el escuchar al otro, entenderlo, acogerlo y dignificarlo. Según ellos esta profesión implica una relación interpersonal y proporciona la oportunidad acoger a los estudiantes cuando necesitan a alguien que los entienda y les dé afecto.

Referencia ejemplo: *“...después que tuve a mis hijas me cambió cien por ciento la forma de enseñar y creo que me ha resultado, soy más mamá literalmente para enseñar, muy acogedora...”* (Biología/C.M.)

Dicen estos profesores que un componente de su personalidad que se ve desarrollado en el ejercicio de la profesión, es el interés por el servicio social, ayudar a quien lo necesita. Algunos de ellos tomaron conciencia de tal interés desde temprana edad en su vida cuando jugaban con otros niños u otros, cursando la carrera de pedagogía en la universidad realizando prácticas.

Referencia ejemplo: *“...si sabía algo se lo enseñaba a mis hermanos, un juego, lo que fuera. Cuando llegó el minuto de postular a una carrera universitaria, yo dije - me encanta todo lo social (...) ¿cómo puedo ser un ente social?”- y ahí yo decidí ser profesora...”* (Matemáticas/C.M.)

Este servicio social, es un desafío considerando las condiciones desventajosas del contexto social en el que se encuentran estos estudiantes, privados de afecto, de reconocimiento, apoyo familiar o social. El desafío para estos profesores consiste en darles el apoyo que no reciben en otros momentos, alentarles y brindarles todo lo necesario para que superen esas dificultades.

Referencia ejemplo: *“... yo creo que yo lo tomé porque a mí me gustan estos desafíos en la vida, me gusta doblarle la mano al destino. Cuando yo veo el destino de este chico que ahora va bien, creciendo cada día, creo que ahí es donde uno se siente satisfecha...”* (Lenguaje y Comunicación/C.M.)

Respecto al valor “Desarrollar la asignatura a la que decidió dedicarse” se refieren a exponer la asignatura a través de experiencias que transmiten el agrado o fascinación del profesor por la asignatura. Por ejemplo, estar en un laboratorio, mirar por un microscopio. Experiencias que permiten el desarrollo de las habilidades indagatorias, el razonamiento. A pesar de no contar con todo el material apropiado para ello, se procura desarrollar y transmitir esta experiencia de la asignatura a los estudiantes con los recursos que se tienen.

Referencia ejemplo: *“...es lo que más me gustó de la ciencia. Mirar en el microscopio los microbios, una Ameba que se movía, buscaba, se alimentaba, cosas tan lindas. Ahora aquí en el colegio, hay un microscopio, y ahí los niños ven, pero realmente falta material...”* (Biología/C.M.)

“Profesores de centros subvencionados.”

Estos profesores respecto al valor “Compatibilizar los gustos y características personales con la profesión docente” señalan el aprecio de ver realizado en la profesión su interés personal de contribuir en el crecimiento de otro. Les lleva a sentir satisfacción haber elegido la profesión porque les permite entablar relaciones humanas, detectar las necesidades del otro para ayudarle y acompañarles en su proceso de formación.

Referencia ejemplo: *“... tú trabajas con seres que son dinámicos (...) no puede quedar ningún alumno afuera, tienes que atender a sus necesidades educativas...”* (Filosofía/ C.S.)

Otros elementos propios la experiencia personal de estos profesores han sido alicientes para dedicarse a esta profesión. La experiencia de convertirse en madre o padre, o estar rodeada por una familia de profesores, además de la propia personalidad, forma parte del fuero íntimo del profesor y han guiado su búsqueda por su desarrollo personal en la elección de la profesión.

Referencia ejemplo: *“...yo creo que la personalidad que yo tenía (...) porque tengo una personalidad así, soy más activa, y eso a ellos les llama la atención...”* (Lenguaje y comunicación/C.S.)

Sin embargo, señalan al mismo tiempo que la profesión tiene su lado amargo y difícil. La puesta en marcha de sus mejores intenciones para el desarrollo de los estudiantes puede fácilmente fracasar. A pesar de que el interés y afán del profesor por contribuir en el proceso de crecimiento del otro es muy grande, hay circunstancias que dificultan su buen término o circunstancias que les resultan poco gratas y que se ven obligados a realizar; por ejemplo cumplir con trabajo administrativo y estar presionado por los límites tiempo. Los profesores toman conciencia y asumen que su intervención tiene limitantes, hay que avenirse a la situación pero no por ello ver afectada estas intenciones pedagógicas.

Referencia ejemplo: *“...es una carrera por cierto bastante difícil (...) me siento más cómodo estando en el aula que en otro lugar del colegio haciendo otro tipo de trabajo, me entretengo con los chicos...”* (Historia y Ciencias sociales/C.S.)

El valor “Desarrollar la asignatura a la que decidió dedicarse” en estos profesores nos expresa el agrado o fascinación que tienen respecto a la asignatura, considerándola un aporte a la vida de los estudiantes, quienes en el futuro, formados en ella, aportarán a la vez a la sociedad.

Referencia ejemplo: *“... yo hago Historia (...) ahora ante la baja participación ciudadana en las votaciones están pensando seriamente que tenga que ser algo obligatorio (...) para valorar el pensamiento crítico, el pensamiento humanista...”* (Historia y Ciencias sociales/C.S.)

También nos señalan el agrado y satisfacción de dirigir actividades que buscan desarrollar la asignatura más allá de lo que pueden desarrollar en el plan de estudios oficial, lo que contribuye a la mejor integración y formación de los estudiantes. También el agrado de observar que los estudiantes tengan un mayor interés en estas actividades.

Referencia ejemplo: *“... yo aparte lidero otros proyectos como concursos de debates, concurso de cuentos u otros tipos de cosas en esa línea y tenga mucha participación de los alumnos...”* (Lenguaje y comunicación/C.S.)

“Profesores de centros particulares privados.”

En el valor “Compatibilizar los gustos e intereses personales con la profesión docente” nos indican que ha sido crucial en la decisión de dedicarse profesionalmente a esta actividad, la visión humana desde la cual la observan y su interés por colaborar en la etapa de formación de una persona. Este sentido que perciben de la pedagogía consiste también en colaborar con sus estudiantes en su realización espiritual, es decir, en un sentido íntimo más allá de lo propiamente evidente, intelectual o material. El interés por un desarrollo personal a través de colaborar en la formación del otro es lo que les lleva a sentir agrado por ejercer la profesión.

Referencia ejemplo: *“... yo soy bastante utópico, soñador, soy idealista para mis cosas (...) en este rol de profesor, yo proyecto esa utopía en los alumnos, ese querer salir a buscar un mundo que defender...”* (Lenguaje y comunicación/C.P.P.)

Algunos de estos profesores también nos relatan algunas historias personales que le llevaron a entrar inadvertidamente al mundo de la pedagogía, pero que sin embargo, resultó satisfacerle profundamente, pues encontró en la profesión un desarrollo personal.

Referencia ejemplo: *“...lo único que sabía que me gustaba eran las letras y las partes sociales, y caí en historia (...) lo terminé y después me gustó enseñar...”* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

En el valor “Desarrollar la asignatura a la que decidió dedicarse” para estos profesores significa transmitir el agrado que sienten por la asignatura, en un nivel interpersonal en la relación afectiva que mantienen con los estudiantes.

Referencia ejemplo: *“... a mí me apasiona la Química, que otros la aprendan como yo la entiendo y cómo me ha servido...”* (Química/C.P.P.)

También significa prepararse en profundidad en los contenidos de la asignatura para presentarla en el aula de clases, al mismo nivel con la que se les presenta a otros profesionales especializados en la disciplina, con el propósito de formar a estos estudiantes en altos estándares de conocimiento.

Referencia ejemplo: “... con ese grupo de profesores de Biología, nos juntamos con especialistas, conversamos sobre eso, lo analizábamos y junto con eso, nos hacemos más expertos en cómo transmitirlo después a los estudiantes...” (Biología/C.P.P.)

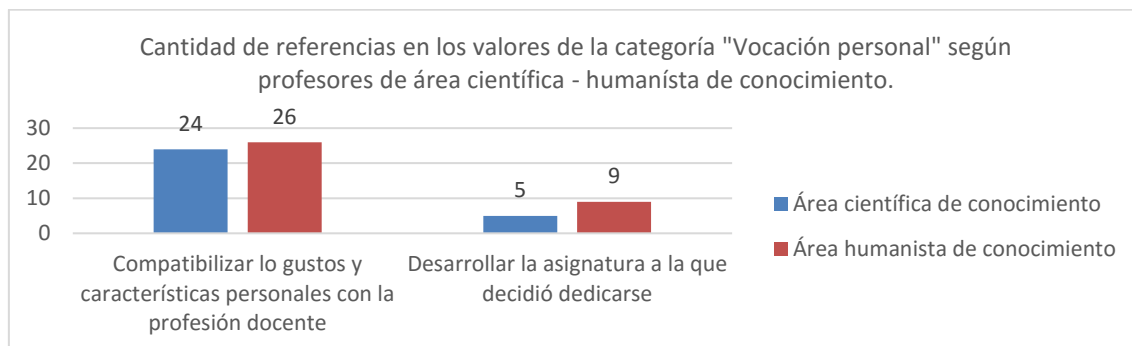
El desarrollo de altos estándares de conocimiento en los estudiantes para estos profesores tiene el propósito de ofrecer la mejor formación posible que le resultará beneficioso para su desarrollo profesional futuro.

Referencia ejemplo: “...tengo proyectos con los chiquillos, vamos a concursos de litigación, donde uno simula ser abogado...” (Lenguaje y comunicación/C.P.P.)

### Área científica – humanista de conocimiento.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los valores de la categoría de acuerdo al área científica o humanista de conocimiento.

Gráfico 10. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la categoría “Vocación personal”, según área de conocimiento.



Podemos observar el claro balance de la cantidad de referencias entre las referencias de profesores de una y otra área de conocimiento. Además la proporción de referencias en uno y otro valor, presentan correspondencia con la distribución de la categoría general.

Respecto al valor “Compatibilizar los gustos y características personales con la profesión docente” nos reafirma que los profesores de ambas áreas de conocimiento, ven desarrolladas sus características e intereses personales en el ejercicio de la profesión, el que de acuerdo a nuestro análisis implica mayormente la preocupación por el desarrollo del otro. El valor “Desarrollar la asignatura a la que decidió dedicarse”, nos indica un ligero énfasis por parte del área humanista existiendo aun así un equilibrio entre los profesores de ambas áreas de conocimiento. Lo que podría manifestarnos el interés de conectar la asignatura hacia la que se

siente fascinación, con la vida de los estudiantes. El hecho que haya sido mayormente expresada en los profesores del área humanista de conocimiento, nos puede indicar la relación que tienen sus asignaturas con la formación que apunta al desarrollo humano.

## Concepto-eje: "Proceso educativo"

Categorías:

1. "Características del proceso educativo".
2. "Componentes del proceso educativo".

La categoría "Características del proceso educativo" se compone de cuatro valores, cuatro dimensiones con las que se despliega el proceso educativo que desarrollan los profesores de nuestra muestra.

La categoría "Componentes del proceso educativo" se compone de un conglomerado de cinco subcategorías divididas a su vez en sus respectivos valores, los que representan los elementos del proceso educativo que desarrollan los profesores de nuestra muestra.

Subcategorías de "componentes del proceso educativo":

- 2.1. "Métodos de enseñanza-aprendizaje".
- 2.2. "Planificación".
- 2.3. "Actividades pedagógicas".
- 2.4. "Evaluación".

La subcategoría "Evaluación" se divide en dos valores "Características de la evaluación" y "Objetivos de la evaluación", los que se dividen a su vez en otros subvalores.

Analizaremos en primer lugar la categoría "Características del proceso educativo" y en segundo lugar la categoría "Componentes del proceso educativo", entrando en detalle en sus subcategorías, valores y subvalores señalados.

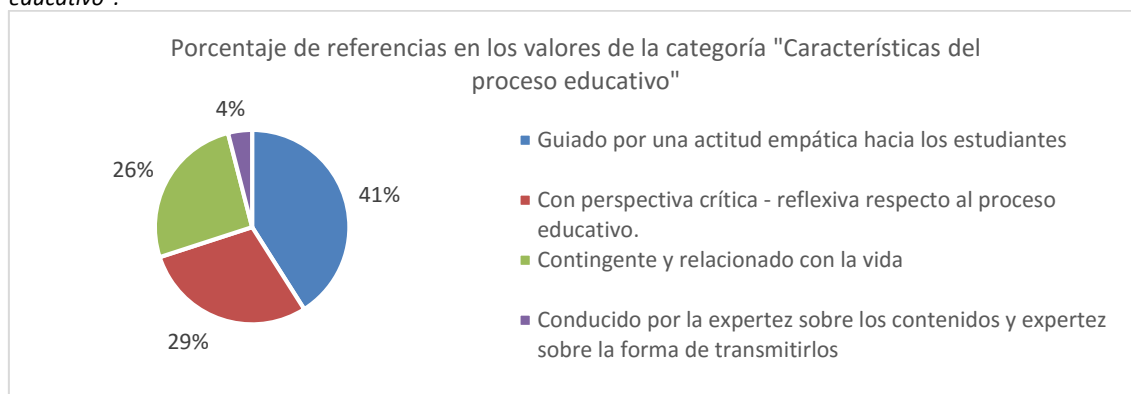
A continuación presentamos los valores que componen la categoría "Características de proceso educativo".

Categoría: "Características del proceso educativo".

Valores:

1. "Guiado por una actitud empática hacia los estudiantes",
2. "Con perspectiva crítica-reflexiva respecto al proceso educativo",
3. "Contingente y relacionado con la vida",
4. "Conducido por la expertez sobre los contenidos y sobre la forma de transmitirlos"

Gráfico 11. Gráfico ilustrativo del porcentaje de referencias en los valores de la categoría "Características del proceso educativo".





Se observa una distribución progresiva de referencias comenzando el valor “Guiado por una actitud empática hacia los estudiantes” que recibe el mayor porcentaje de referencias, seguido de los valores “Con perspectiva crítica-reflexiva respecto al proceso educativo” y “Contingente y relacionado con la vida” en similar porcentaje. El menor porcentaje de referencias lo recibe el valor “Conducido por la expertez sobre los contenidos y sobre la forma de transmitirlos”. Todo lo cual puede indicarnos lo centrado que se encuentra el proceso educativo en el estudiante, incluyendo la visión crítica del proceso, lo que quedará explicitado en la profundización de referencias a continuación.

El valor “Guiado por una actitud empática hacia los estudiantes” refleja la idea frecuentemente expresada por los profesores, que señala que no se consideran a sí mismos como máquinas u ordenadores que hacen sus actividades en función a lo que están programados, sino que se consideran como personas y seres humanos, que ponen atención y priorizan la diversidad de factores que se manifiestan día a día, el estudiante en su singularidad y a las situaciones espontáneas. En esta consideración como personas y seres humanos hay un componente emocional, perciben los factores que afectan emocionalmente al estudiante, situaciones familiares, padres en muchas ocasiones ausentes, influencias de su grupo más cercano, incluso su alimentación. Los estudiantes en su calidad, ante todo de seres humanos y personas, tienen derecho a ser quienes son, por eso es tan importante la relación empática, la escucha y la comprensión. Es importante interesarse por el estudiante, lo que piensa, así se sabe cómo plantear la clase, qué hacer para lograr su aprendizaje, y lo más importante generar aprendizajes que contribuyen a debilitar estos factores que emocionalmente afectan a los estudiantes.

Referencia ejemplo: “... *Comprender esto te hace mejorar como humano, si hago el bien al otro yo me siento bien como persona, con mi conciencia tranquila, uno crece con ellos...*”(Física/C.P.P.).

Si hay comprensión y empatía también dicen estos profesores, serán menos rígidos y podrán comprender mejor las necesidades de sus estudiantes entablar una convivencia, tenerles paciencia, tranzar, darles un espacio de confianza.

Referencia ejemplo: “...*uno como profesor forma parte de sus vidas, comparte las experiencias de uno como persona también y debería creer que lo que se está haciendo es importante en la vida de los estudiantes...*” (Lenguaje y comunicación/C.M.).

Respecto al valor “Con perspectiva crítica – reflexiva respecto al proceso de aprendizaje”, nos señala las principales preguntas que nuestros profesores continuamente se hacen o dicen que se deberían hacer; ¿qué es lo que haré en la clase?, ¿lo que he realizado en la clase dio resultado?, ¿cómo puedo mejorar? A través de estas preguntas el profesor reflexiona sobre su

hacer, se hace más consciente de los procesos, además de reconocer que los actos que lleve a cabo son importantes para lograr un objetivo. A través de este proceso crítico-reflexivo se detectan diversas dificultades, debilidades propias de los profesores y vicios del sistema educativo con los que debe lidiar y superar diariamente, los que afectan o tienen relación directamente con este reconocimiento de los estudiantes. Por ejemplo, el déficit en los niveles de aprendizaje de los estudiantes que deben resolver para seguir adelante con los contenidos que le corresponde enseñar, también la cantidad de estudiantes a los que deben estar pendiente en la sala de clases. También hay debilidades propias de los profesores, como por ejemplo, valorar experiencias con subjetividad y olvidarse de autocriticar la propia forma de realizar la labor educativa. Vicios del sistema también son destacados, como la incoherencia entre la realidad socio - cultural de los estudiantes y la realidad para la que se preparan como profesores en la universidad.

Para profundizar en esta idea retomamos lo que nos dice el relato de un par de nuestros profesores. La formación profesional que se recibe en la universidad va de acuerdo a los objetivos de aprendizaje que se determinan en el MINEDUC, pero estos no se condicen con la realidad con la que se encuentran. Por esta misma razón los profesores sufren una sobrecarga de trabajo y una pérdida de autonomía. Por un lado sienten que deben abordar por iniciativa propia y en soledad los problemas de diferente índole que afectan a sus estudiantes. Por otro lado, ir al ritmo de la burocracia y la cantidad de estudiantes que hay que atender. Esto es incompatible con preparar las clases y preocuparse del logro académico para todos. Esto último en términos prácticos simplemente quiere decir preparar a los estudiantes para rendir la PSU o SIMCE.

Referencia ejemplo: *"... Tengo que reunir toda la vivencia, los procesos que van teniendo mis alumnos, y tengo que ver cómo genero aprendizaje en ellos, y para eso tengo que pensar, buscar estrategias, cómo generar aprendizaje, ¿qué pasa con este alumno?, ¿este curso?, y eso lo hacemos en un tiempo muy reducido (...) el ministerio te dice estos son los Contenidos Mínimos Obligatorios, esto es lo que tú tienes que hacer, pero la realidad del colegio que yo vivo es distinta..." (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)*

El valor "Contingente y relacionado con la vida", dice relación con la pregunta ¿para qué sirve lo que enseño? a partir de lo cual se debería construir un proceso de enseñanza para las características contingentes y condiciones peculiares de los estudiantes, para que sirvan a sus vivencias. Si lo que se está llevando a cabo en la clase no está dando resultado es porque los estudiantes no se están sirviendo de los aprendizajes, no hay una significación importante en sus vidas, por lo que es importante estar perceptivo a la vida, a los nuevos tiempos, a las preferencias de los jóvenes y el avance de la sociedad.

Referencia ejemplo: “... *Son buenas herramientas las tecnologías de la información (TICs), su uso es contingente a los tiempos y nuestros estudiantes, motiva su participación en la clase y lo acerca al logro de los aprendizajes...*” (Leguaje y comunicación/C.S)

Lo que significa también para el profesor aprender a conectar lo teórico con lo práctico y cotidiano, comprender los puntos de relación entre la materia y la vida de los estudiantes, transferir el conocimiento de un plano a otro. Es necesario conocer las experiencias, intereses, contextos de los estudiantes porque con ese conocimiento se comprende la forma de motivarlos para el aprendizaje, la forma en que ellos pueden adquirir mejor los aprendizajes. A veces aprender a utilizar los acontecimientos espontáneos que suceden en la clase como instancias de aprendizaje.

Referencia ejemplo: “...*El profesor en el proceso de construcción de su enseñanza va aprendiendo y actualizándose a partir de los estudiantes, éste proceso te exige actualizarte, los estudiantes se actualizan rápidamente (...) en esta relación todos aprenden...* (Física/C.P.P.)

Las referencias que nuestros profesores nos han proporcionado para este valor, exponen la importancia de tomar conciencia que la vida va evolucionando, lo que se lleve a cabo en el aula de aprendizaje tiene que ir con los tiempos, lo que implica que además de la ejecución de didácticas actualizadas, es importante el desarrollo de otros valores imprescindibles para la mejora del entorno en los estudiantes, por ejemplo, el calentamiento global, los valores humanos versus los valores del consumismo, etc.

Referencia ejemplo: “... *El otro día un grupo de alumnos se me acercó con la inquietud de publicar una revista de Ciencias Sociales, estaban preocupados por algunos problemas de nuestra sociedad, por debatirlas, por crear conciencia...*” (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

El valor “Conducido por la expertez sobre los contenidos y expertez sobre la forma de transmitirlos”, nos habla sobre la forma en que se plantean los contenidos disciplinares, pues ser experto en una disciplina implica ser experto en la manera de enseñarla, lo que a la vez es expertez en el modo de compatibilizar asignatura con las características individuales y socio-contextuales de sus estudiantes. Cuando se tiene buen manejo de la disciplina hay un margen más amplio de plantear un contenido desde diferentes perspectivas, tomar decisiones eficientes conjugando el contenido de la clase con la perspectiva exacta que se necesita en ese momento para ser transmitida con efectividad. Esta expertez, se consigue por una parte a través de la experiencia de, en propias palabras de uno de nuestros profesores, “tener horas de clases encima”.

Referencia ejemplo: “...Cuando uno ha pasado los contenidos una y otra vez se obtiene un entrenamiento respecto a cómo plantearlo la próxima vez. No es necesario depender de otro material de apoyo didáctico para llevar a cabo la clase...” (Lenguaje y Comunicación/C.S.)

Y por otra parte esta expertez se consigue en la intención de extender este conocimiento a los estudiantes particularmente, abordando sus características, sus necesidades y evaluando en qué sentido estos contenidos le resultarán interesantes y lo podrán integrar mejor.

Referencia ejemplo: “... Una vez que lo conozco, conoces cómo enseñarles algo más dentro del área que a uno le corresponde y eso significa manejar los conocimientos y conocer al estudiante que tengo al frente...” (Biología/C.P.P.)

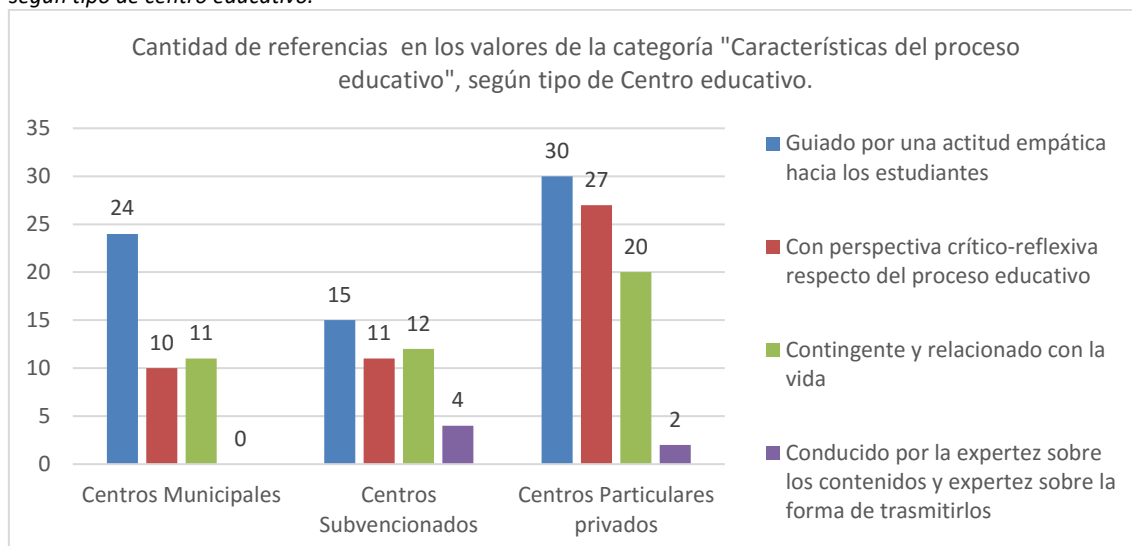
Análisis según unidades de contexto. Categoría: “Características del proceso educativo”.

En este punto analizamos las referencias de los valores de la categoría “Características del proceso educativo” según unidades de contexto.

Tipos de centros educativos.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los valores de la categoría de acuerdo a cada tipo de centro educativo.

Gráfico 12. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores en la categoría “Características del proceso educativo” según tipo de centro educativo.



Podemos observar que en los profesores de los centros particulares privados la distribución de la cantidad de referencias sigue la forma de la distribución de la categoría general. En los profesores de centros municipales se presenta el valor “Guiado por una actitud empática hacia los estudiantes” como el más enfatizado, sin embargo los valores “Contingente y relacionado con la vida” y “Con perspectiva crítica-reflexiva respecto al proceso educativo” siguen otra tendencia, equilibrándose estos dos valores, y sin ninguna referencia al valor menos

referenciado “conducido por la expertez sobre los contenidos y sobre la forma de transmitirlos”. En los profesores de los centros subvencionados se presenta un equilibrio en los tres de los valores más referenciados, aportando al último valor “Conducido por la expertez sobre los contenidos y expertez sobre la forma de transmitirlos” una cantidad suficiente de referencias.

### “Profesores de centros municipales”

El valor “Guiado por una actitud empática hacia los estudiantes” en los profesores de centros municipales presentan, se refiere al reconocimiento del estudiante, sus características personales y contextuales en su interacción con ellos. El carácter de la empatía en el reconocimiento de los estudiantes está configurado por una actitud comprensiva y benefactora hacia los estudiantes para conseguir su mejora, su fortalecimiento o sanación. Una actitud que se fundamenta en el reconocimiento de alguien que en ocasiones está afectado por condiciones que le desfavorecen o perjudican en lo personal, como por ejemplo, la falta de contención afectiva dentro de sus familias, escasos recursos económicos, violencia, etc., por ende altera su motivación y comportamiento en el aula y también en sus aprendizajes.

Referencia ejemplo: *“... yo no saco nada con pasarle materia, materia, materia y no saber por qué el niño está llorando, por qué llegó con frío, por qué el niño llegó con el ojo morado (...) a veces es entrar a una selva, cuesta hacer clases. Son niños complejos que están en una edad compleja, tienen familias disfuncionales, otros son de hogar de menores (institución de acogida), tienen carencias afectivas. Si uno le entrega una golosina es algo súper importante para ellos...”* (Historia y Ciencias sociales/C.M.)

Estos profesores manifiestan en el valor “Con perspectiva crítica – reflexiva respecto del proceso educativo” que se sienten responsables frente a los resultados que pueden observarse en tal punto del proceso educativo y los métodos utilizados en la clase para conseguir los aprendizajes que se desean. También se sienten responsables en su papel agente frente a los obstáculos que se han ido presentando en el proceso educativo proveniente del contexto de los estudiantes. A través de esta reflexión el profesor se hace más consciente de que los actos que lleve a cabo son importantes para lograr ayudar de sus estudiantes en lo que necesiten, junto al alcance de los aprendizajes.

Referencia ejemplo: *“... Hay ratos que me cuestiono bastante como profesor, o sea, - ¿seré yo el que estoy haciendo las cosas mal?, ¿mi clase no estuvo bien enfocada? -. Uno se siente mal y sale mal de la sala de clase. Después comentándolo con los colegas, ellos te dicen exactamente - sí, fíjate que me ha pasado lo mismo...”* (Matemáticas/C.M.)

A través de esta perspectiva crítica - reflexiva también se detectan diversas dificultades con las que debe lidiar diariamente, como por ejemplo, la excesiva presión por cumplir con las

planificaciones y tiempos de enseñanza, contraponiéndose esto a la necesidad de resolver problemas propios de estos estudiantes, sin lo cual es difícil lograr aprendizajes.

Referencia ejemplo: *“...Entonces yo paso mi vida haciendo planificaciones, ¿tú sabes que es penado por la ley no entregar una planificación? (...) Yo ni siquiera puedo volver atrás en la materia. Si mi alumno no sabe eso, ¡qué pena! tengo que avanzar, avanzar, avanzar. Porque eso exige el Ministerio (...) estás siempre cuestionada, porque la curricularista, está cuestionado por el jefe técnico, estás cuestionado por tu director y obviamente por el DAEM...”* (Matemáticas/C.M.)

El valor “Contingente y relacionado con la vida” que se presenta en estos profesores en segundo lugar, dice sobre la construcción de métodos de enseñanza acorde a los estudiantes y sus contextos socio culturales como herramientas para facilitar su aprendizaje efectivo, para conseguir mejoras y el tratamiento de estos estudiantes, en su conducta, en sus condiciones afectivas y niveles culturales.

Referencia ejemplo: *“...Mi asignatura me da muchas oportunidades de hablar con ellos, yo siempre les digo – tienen que saber dónde les duele algo, no va a ser que les duela la pancita y se van a tocar la rodilla, no puedo decir me duele el estómago y agarrarse la garganta, porque el estómago está ahí, más abajo. Se ríen un poco y piensan- ¡ah! ¡Esto es de la vida diaria! -...”* (Biología/C.M.)

El hecho de conocer las experiencias de los estudiantes, sus intereses, las características de su contexto socio-cultural significa enterarse de situaciones perjudiciales en las que es necesario intervenir, de manera que los contenidos que se tenían previsto enseñar en este punto del proceso educativo sirven al mismo tiempo para intervenir en estas situaciones y mejorar de manera cotidiana el mundo de los estudiantes.

Referencia ejemplo: *“... Y yo siempre les doy la confianza, les digo - de aquí no sale nada -. Pero si yo veo que tengo algún peligro, algo complicado que yo vea que pueda causarle daño a una persona a uno de ustedes, yo lo voy a hablar y voy a pedir la ayuda que corresponde porque en mi conciencia no va a quedar -. Entonces ellos confían bastante y hablan...”* (Biología/C.M.)

No existen referencias para el valor “Conducido por la expertez sobre los contenidos y sobre la forma de transmitirlos”

### “Profesores de centro subvencionados”

Para estos profesores lo que caracteriza el valor “Guiado por una actitud empática hacia los estudiantes” es el reconocimiento del estudiante en sus aspectos personales, íntimos y espontáneos que reflejan necesidades que no necesariamente se consideran en el proceso educativo planificado o antes de comenzar la clase. Sin embargo éstos son imprescindibles a la

hora de actualizar lo planificado, para modificar el plan previsto de enseñanza en beneficio de los estudiantes.

Referencia ejemplo: *“... yo trato de cubrir varios ámbitos, yo me preocupo del alumno en sí. Yo no llego, logro aprendizajes y me voy, ¡no! Si yo veo a un alumno con carita triste, - ¿qué te pasa? -, si tengo que detenerme un poco, lo hago, converso con él, me preocupo de él como persona (...) a veces ellos necesitan conversar con alguien, entonces yo estoy ahí cuando ellos necesitan una oreja, un consejo, un abrazo...”* (Inglés/C.S.)

En el valor “Con perspectiva crítica-reflexiva respecto al proceso educativo” se presenta en estos profesores la idea de la reflexión como el medio para alcanzar los cambios necesarios en las metodologías utilizadas como enseñante y también los cambios en la idea de sí mismos como profesores en el transcurso del tiempo y la adquisición de experiencia.

Referencia: *“... Uno va probando, se va equivocando muchas veces. Yo no soy la misma profesora que fui en el primer año, y cometí muchos errores porque cuando uno llega, quiere seguir absolutamente todas las reglas...”* (Lenguaje y Comunicación/C.S)

Esta experiencia les ha permitido reconocer los vicios del sistema educativo que estimulan sus cambios. Vicios como la incoherencia entre las disposiciones pedagógicas y curriculares del MINEDUC para aumentar los resultados de aprendizaje, con la realidad con la que se encuentran estos profesores al insertarse en su vida profesional. Estas situaciones llevaron a estos profesores a renovar sus ideas de sí mismos y emprender un proceso educativo compatibilizando las condiciones experimentadas una vez ingresado a su mundo laboral, los aprendizajes que son necesarios alcanzar y la imagen formulada por ellos mismos como profesores.

Referencia ejemplo: *“...Entonces decía - PSU y SIMCE tienen que ser maravillosos - , entonces pensaba, - hagamos SIMCE, SIMCE, SIMCE - , los alumnos no querían saber nada más de SIMCE. Después entendí que en realidad no, que ellos tenían que poner en práctica lo que yo les enseñaba (...) porque ellos deberían estar en ese momento aprendiendo más cosas para aplicar...”* (Lenguaje y Comunicación/C.S.)

Respecto al valor “Contingente y relacionado con la vida” que se presenta en segundo lugar en estos profesores, hace referencia a los métodos conformados a partir de las características de los estudiantes y sus contextos. Estos métodos deberían caracterizarse por estar conectados directamente con los intereses de los estudiantes para facilitar los aprendizajes de los contenidos. Conociendo sus contextos de vida, intereses y motivaciones, los contenidos se moldean para que los estudiantes se sientan satisfechos por sus aprendizajes, ya que adquieren

significado en su vida cotidiana. Así mismo los métodos de enseñanza deben ser divertidos y conectar con los estudiantes a través de lo afectivo.

Referencia: *“... en el área de las ciencias, el ideal es colocar ejemplos cotidianos para que ellos puedan entender claramente lo que están aprendiendo, (...) haya actividades experimentales que le permiten al alumno transferir de lo teórico a lo práctico, haciéndolo...”* (Biología/C.S.)

En el valor “Conducido por la expertez sobre los contenidos y sobre la forma de transmitirlos” en estos profesores se pone de manifiesto el interés de desarrollar esta expertez, para preparar académicamente bien a los estudiantes. También este manejo de los contenidos disciplinares se adquiere con la experiencia de haber desarrollado esos contenidos una y otra vez, profundizando y conociendo nuevas posibilidades para su transmisión. Esto resulta una ventaja para estos profesores ya que adquieren la seguridad de desarrollar una clase sin depender de algún otro material didáctico más que ellos mismos y los estudiantes.

Referencia ejemplo: *“...este va a ser el cuarto año de experiencia, y ya he pasado los contenidos antes. Tengo una preparación anterior a la clase, por lo tanto yo podría hacer una clase, yo y un alumno, sin material extra...”* (Lenguaje y Comunicación/C.S.)

“Profesores de centros particulares privados”.

Lo que caracteriza el valor “Guiado por una actitud empática hacia los estudiantes” en estos profesores es la visión del estudiante como un semejante, la relación interpersonal equilibrada y simétrica del proceso educativo. Se hace notar en el discurso de estos profesores que más allá de observar su relación con los estudiantes como una relación entre profesor y estudiante, la observan como una relación interpersonal horizontal, entre dos personas iguales, independiente del hecho que uno sea el aprendiz y el otro el enseñante. De la misma forma sus estudiantes tienen esta visión horizontal con respecto a ellos.

Referencias: *“... Por ejemplo acá en el colegio hay varias situaciones desde el punto de vista humanos en donde el chiquillo se te acerca a conversar. (...), te celebran el cumpleaños... en el otro colegio el profesor está arriba y el alumno abajo, acá no, acá es distinto...”* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

El mismo hecho de que estos profesores se consideren integrantes en una dinámica en que sus partes se presentan en igualdad de condiciones, es lo que caracteriza su perspectiva crítico-reflexiva. Estos profesores abordan el valor “Con perspectiva crítica – reflexiva respecto al proceso educativo” desde esta mirada y disienten con ciertos aspectos del proceso educativo que no favorecen al desarrollo de sí mismos como profesores, ni a sus estudiantes. Aspectos como la extensión de los contenidos currículo, el tiempo que tienen que dedicarle al trabajo administrativo y a la preparación de las evaluaciones o exámenes externos exigidos tanto por la



unidad técnica pedagógica del centro educativo como el MINEDUC. Más que facilitar sus esfuerzos para beneficiar a los estudiantes, lo dificultan.

Referencias: *“...Entonces uno tiene que priorizar, tiene que cumplir con los plazos establecidos, hay que cumplir con entregar las pruebas, con entregar las planificaciones, con todo el trabajo administrativo ¡qué daría yo para tener más tiempo, para generar mayor material para esa gente que se queda atrás, para esa gente que va más adelante. Pero lamentablemente no doy. Tendría que desdoblarme y eso es imposible...”* (Leguaje y Comunicación/C.P.P.)

Sin embargo, el mismo esfuerzo por beneficiar a sus estudiantes lleva a estos profesores a reflexionar sobre el proceso educativo hacia la mejora de los rendimientos académicos, sobre todo para que los estudiantes rindan un buen examen PSU y alcancen los mejores puntajes para el ingreso a la carrera que deseen del ciclo superior de enseñanza.

Referencias: *“... ¿por qué en determinados conocimientos los alumnos están bien, pero están mal acá?, ¿qué está pasando? Esas recomendaciones, se las hacemos llegar a los equipos, para que ellos lo transmitan y a su vez mejoremos lo que estamos haciendo...”* (Biología/C.P.P.)

Otro elemento que caracteriza la perspectiva crítico-reflexiva respecto al proceso educativo en estos profesores es la autocrítica para mejorar aspectos técnicos pedagógicos y también profesionales de sí mismos como profesores. Los profesores de estos centros suelen señalar el interés por cuidar el estándar de conocimiento disciplinar y pedagógico con el que trabajan, frente al equipo evaluador del centro, frente a los propios estudiantes y sobre todo a sí mismos. Estos dos estamentos reclaman permanentemente una excelencia de la práctica pedagógica.

Referencia ejemplo: *“... El profesor es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos. A muchos nos cuesta entender eso (...) ¿fue una clase buena porque estuvo tranquila?, ¿hubo aprendizaje? Todavía tenemos profesores que utilizan recursos didácticos del siglo XIX para una generación del siglo XXI, con contenidos del siglo XX, entonces ¿cómo vamos a generar aprendizajes de esa forma? ...”* (Historia y Ciencias Sociales/C.P.P.)

Ahora bien, respecto el valor “Contingente y relacionado con la vida”, que se presenta en estos profesores en segundo lugar, dice referencia con los contextos socio - culturales en los que estos estudiantes viven. Por ejemplo, las tecnologías de la información, el desarrollo de la conciencia ecológica, la democracia como sistema político vigente, la sociedad de consumo y la injusticia social, son hechos que estos profesores consideran que rodean la vida social de sus estudiantes y por lo tanto, el uso de las tecnologías de la información para el aprendizaje de los contenidos o el aprendizaje acompañado de una conciencia política, económica, social y cultural de los

acontecimientos actuales que afectan la vida, son parte de los métodos de enseñanza y proceso educativo que suelen llevar a cabo.

Referencia ejemplo: *“...Si el profesor me está contando el siglo XIX, pero también me puede contar del príncipe William que se acaba de casar y cómo va a ser su heredero. Incluso si de eso se puede saltar al por qué hubo monarquía, a la reina de Inglaterra, y por qué en España no hay reina, por qué todavía no le han hecho un cambio. Hago dialogar la historia delante de ellos...”* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

Además de conocer las experiencias, intereses, contextos de los estudiantes, es necesario adaptarse a ello para conectar lo teórico con su cotidianidad y construir la forma en que ellos pueden adquirir mejor sus aprendizajes. En esta adaptación de los profesores a la vida y contextos de los estudiantes se pone de manifiesto nuevamente esta relación simétrica entre profesor y estudiante, pues a esta adaptación en el proceso de construcción de su enseñanza estos profesores suelen llamarle “actualizarse”, van aprendiendo y actualizándose a partir de los estudiantes, en esta relación todos aprenden.

Referencia ejemplo: *“... es agradable ir aprendiendo y actualizándose con los alumnos, sobre todo en Física, usando tecnologías que antes no teníamos (...). Pero eso también es gracia a los alumnos, yo soy agradecida de eso porque me obligan a que yo también esté vigente...”* (Física/C.P.P.)

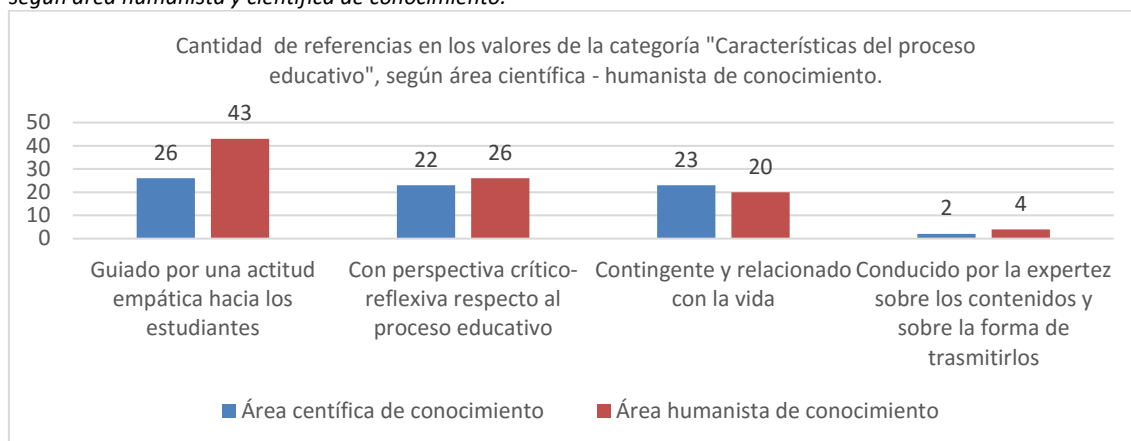
En el valor “Conducido por la expertez sobre los contenidos y sobre la forma de transmitirlos” dice referencia en estos profesores que es necesario tener un buen manejo de los contenidos de la disciplina para ampliar el margen de posibilidades y tomar decisiones eficientes en el planteamiento de un contenido desde diferentes perspectivas, considerando lo que es pertinente mencionar, ampliar, resaltar en cada momento de la clase. Además se es capaz de profundizar en el contenido entregando otros además. Esto, para entregar a los estudiantes una preparación académica más completa. Esta expertez se consigue a través de la experiencia, en la que se obtiene un entrenamiento respecto a cómo plantearlo la próxima vez.

Referencia ejemplo: *“... que se tengan que aprender conceptos rebuscados, que aprendan a redactar, a sintetizar bien, a analizar a argumentar, cosas difíciles. (...) eso se basa primero por tener una buena base, un buen vocabulario, una noción nítida respecto de algunos temas, en Economía, en Sociedad, en política...”* (Historia y Ciencias Sociales/C.P.P.)

Área científica – humanista de conocimiento.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los valores de la categoría de acuerdo al área científica o humanista de conocimiento.

Gráfico 13. Gráfico ilustrativo de las referencias en los valores en la categoría "Características del proceso educativo" según área humanista y científica de conocimiento.



Notamos que el valor "Guiado por una actitud empática hacia los estudiantes" recibe la mayor cantidad de referencias en los profesores del área humanista de conocimiento. Los valores aquí siguen la distribución de la categoría general. En los valores "Con perspectiva crítico-reflexiva respecto al proceso educativo", "Contingente y relacionado con la vida" y "Conducido por la expertez sobre los contenidos y sobre la forma de transmitirlos" la diferencia es mínima entre una u otra área de conocimiento.

La información que podemos extraer de las cantidades de referencias para los valores "Guiado por una actitud empática hacia los estudiantes", "Con perspectiva crítico-reflexiva respecto al proceso educativo" y "Contingente y relacionado con la vida" en este contexto, como lo vimos a lo largo del análisis presentado, es que los estudiantes son el centro del proceso educativo presente en estos valores. La importancia de esta idea se manifiesta por igual en las áreas de conocimiento, a excepción del valor "Guiado por una actitud empática hacia los estudiante" en el que hay un significativo énfasis en el área humanista. El valor "Guiado por una actitud empática hacia los estudiantes" nos indica la importancia que dan los profesores del área humanista a la interacción empática con los estudiantes, lo que puede ser producto de la relación que tienen sus disciplinas, como lo dice su nombre, con la dimensión humana y social de sus estudiantes. Sin embargo los profesores del área científica de conocimiento nos aportan una cantidad importante de referencias para este valor.

Por último, el buen manejo de los conocimientos disciplinares que permite tener mayores posibilidades de crear nuevas y más efectivas formas de transmitir los contenidos, expresado en el valor "Conducido por la expertez sobre los contenidos y expertez sobre la forma de transmitirlos" es mencionado en similar medida por los profesores de ambas áreas. Debido al escaso número de referencias de este valor, en este caso no nos brinda información relevante que pudiese indicar diferencias entre estas áreas respecto a la idea expresada en este valor.

Categoría: “Componentes del proceso educativo”.

Subcategorías:

- 2.1. “Métodos de enseñanza-aprendizaje”.
- 2.2. “Planificación”.
- 2.3. “Actividades pedagógicas”.
- 2.4. “Evaluación”.

Estas cuatro subcategorías se dividen en respectivos valores. La última de estas subcategorías se constituye de los valores 2.4.1. “Objetivos de la evaluación”, dividido en cuatro subvalores y 2.4.2. “Características de la evaluación”, dividido en dos subvalores.

A continuación presentamos cada subcategoría con respectivos gráficos que ilustra la cantidad de referencias para cada uno de sus valores, cuya información nos da el pie para este análisis de referencias.

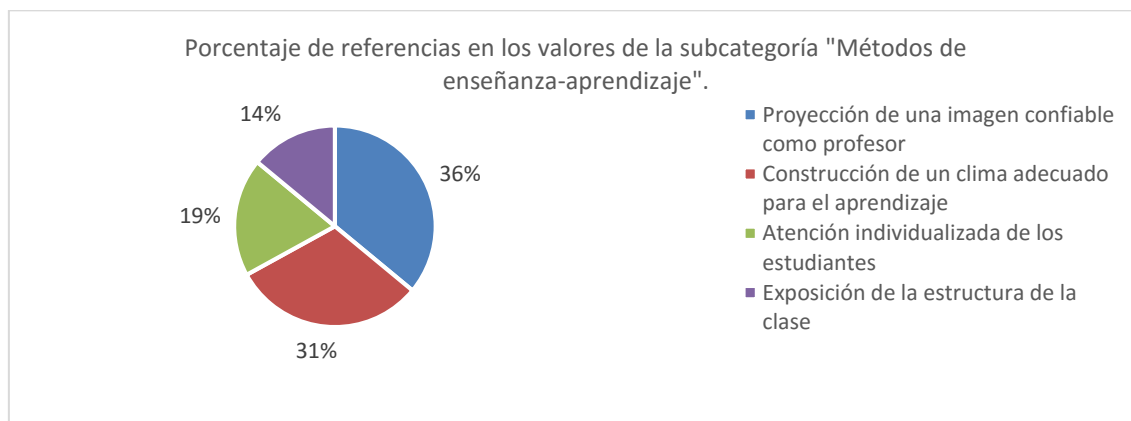
Subcategoría: “Métodos de enseñanza-aprendizaje”.

Valores:

1. “Proyección de una imagen confiable como profesor”,
2. “Construcción de un clima adecuado para el aprendizaje”,
3. “Atención individualizada de los estudiantes” y
4. “Exposición de la estructura de la clase”

Esta subcategoría trata sobre los recursos pedagógicos utilizados por los profesores en el proceso de enseñanza. A continuación se presentan en un gráfico de círculo de los porcentajes de referencia que recibió cada uno de ellos.

Gráfico 14. Gráfico ilustrativo de referencias de los valores de la subcategoría “Métodos de enseñanza - aprendizaje”



La distribución de referencias es gradual y sucesiva entre sus valores. Los principales porcentajes de referencias están en el valor “Proyección de una imagen confiable como profesor” y segundo lugar en el valor “Construcción de un clima adecuado para el aprendizaje”. También observamos que existe una distribución equilibrada de porcentajes entre los dos valores restantes; el primero “Atención individualizada de los estudiantes” y el segundo “Exposición de la estructura de la clase”.

El valor “Proyección de una imagen confiable como profesor” representa el trabajo sobre las condiciones internas o intrapersonales del profesor para generar la confianza y cercanía en la interrelación con sus estudiantes. El comportamiento del profesor producirá en los estudiantes una actitud receptiva. Las acciones del profesor deben proyectar en primer lugar confianza, generar seguridad en la relación educativa, en distintos ámbitos implicados en esta relación; en el aspecto afectivo, valórico, intelectual y también académico. Este valor hace referencia a proyectar a través de las propias actitudes como profesor, que la disciplina que se está enseñando le gusta y le hace feliz. Ser ejemplo atractivo y significativo para los estudiantes, producir una coherencia entre lo que se pretende obtener de los estudiantes y lo que los estudiantes pueden observar e incorporar del profesor, con ello facilitar la incorporación de lo que se enseña. Todo esto al mismo tiempo tiene que ver con el liderazgo en la figura del profesor, que proporciona guía y apoyo importante en cualquier actividad en el aula.

Referencia ejemplo: *“... Yo creo que un elemento muy importante, para que el profesor sea creíble es que tiene que ser coherente (...) Si yo digo - usted tiene que andar afeitado - yo también debo hacerlo. Pero si yo le digo como mamarracho, - ¡tú tienes que andar bien presentado! -, ¿qué credibilidad tengo?,...”* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

El valor “Construcción de un clima adecuado para el aprendizaje” apunta a las condiciones externas para facilitar la participación y el aprendizaje en el aula de clases: el ambiente afectivo-emocional y los recursos materiales disponibles. Para estos profesores el clima adecuado para el aprendizaje es aquel que presenta los principios básicos para la convivencia; la empatía, la solidaridad, la cordialidad, la limpieza, la disposición de convivir con otros en torno al aprendizaje. Lo que quiere decir que si todos en la clase entienden que el objetivo es aprender, sus actos serán pertinentes a ello y el clima apropiado se generará fácilmente. Los principios básicos para la convivencia, como la cooperación entre los compañeros, son a la vez estrategias de aprendizaje de grupo; indicativo de un buen clima de aprendizaje. Si alguien tiene mayor manejo de lo que se está aprendiendo puede ayudar a otro compañero que le cueste más. Esto, señalan los profesores son también las piezas principales de un mecanismo de trabajo que aumenta los resultados positivos.

Referencia ejemplo: *“...primero partimos por generar un clima que permita enseñar los contenidos (...). Aunque me demore un par de minutos. Se calman, se sientan, nos saludamos, les presento el tema mientras un alumno me ayuda instalar el proyector...”* (Biología/C.M.)

El tercer valor “Atención individualizada de los estudiantes”, aborda el aprendizaje del estudiante en su espacio personal. Lo que representa otra dimensión importante para la

interrelación profesor y estudiantes. Estos profesores manifiestan que si se conoce bien al estudiante es posible crear metas reales, respondiendo a preguntas como: ¿qué le falta por aprender?, ¿por qué le falta?, ¿cómo resolverlo?; lo que implica una responsabilidad frente al estudiante y sus aprendizajes. Esto se refleja en lo que algunos profesores narran. Cuando el estudiante requiere su ayuda, a veces es necesario atenderlo en otros horarios que no están precisamente destinados para esto, como los minutos de recreo o en horas de planificación de clases. El estudiante también responde bien y toma una actitud más receptiva cuando nota un interés de parte del profesor. Esta atención individualizada del estudiante, permite detectar qué aprendizajes hubo en cada estudiante, aunque ellos no lo puedan decir, ni pueda ser medido en las evaluaciones formales. Debido a esto mismo, es posible que se diagnostique algunos problemas que obstaculizan la atención individualizada, tan importante para los aprendizajes, como las dificultades intelectuales de algunos de los estudiantes y el número inabordable de estudiantes en la clase.

Referencia ejemplo: *“Comprender a los estudiantes consiste en tener una visión panorámica de lo que pasa con cada sector de tu clase, con cada mente...” (Física/C.P.P.)*

Respecto al valor “Exposición de la estructura de la clase” aborda la clase en sí, el contenido, el objetivo de aprendizaje, las distintas actividades que se han de realizar y su presentación frente a los estudiantes antes de comenzar la clase. La presentación de la estructura o secuencia de la clase consiste en presentar la actividad de inicio, reactivar los aprendizajes anteriores, luego las actividades de desarrollo de los aprendizajes para que los estudiantes sepan qué hacer en esa clase y la actividad de cierre de la clase, para evaluar tanto los aprendizajes alcanzados en la clase como los que quedan por alcanzar. Esta presentación de la estructura o secuencia de la clase sirve para que los estudiantes tomen conciencia de sus propios procesos de aprendizaje, delimitar el tiempo con que cuentan para realizar distintos deberes y así a la vez adquieran una mecánica productiva de trabajo y aprendizaje.

Referencias ejemplo: *“... - “hoy día este es nuestro objetivo, vamos a dividir la clase en dos partes. Lo primero es un análisis de texto, luego vamos a hacer un trabajo oral” -, por ejemplo. Les gusta eso, que yo les delimite los tiempos en que ellos van a estar trabajando...” (Filosofía/C.S.)*

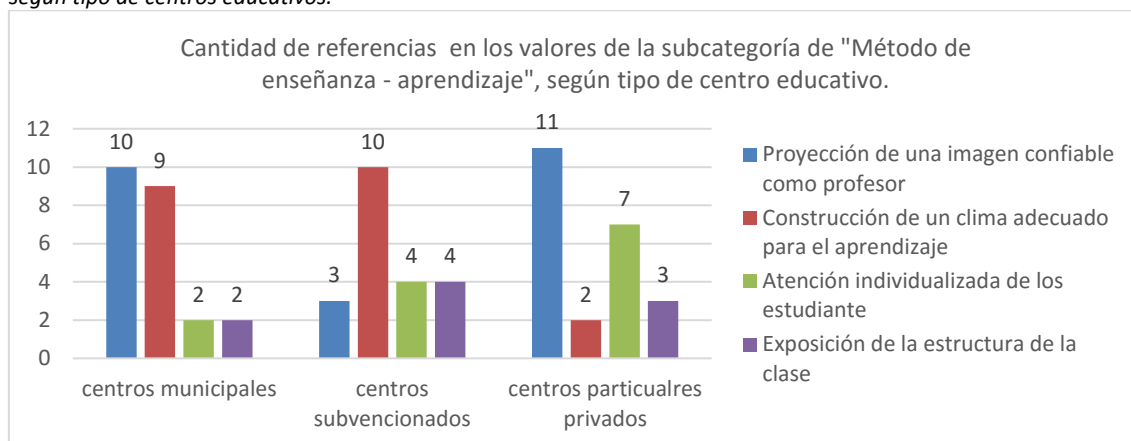
Análisis según unidades de contexto. Subcategoría: “Métodos de enseñanza-aprendizaje”.

En este punto realizamos el análisis de referencias de los valores de la subcategoría “Métodos de enseñanza - aprendizaje” según unidades de contexto.

## Tipos de centros educativos.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los valores de esta subcategoría de acuerdo a cada tipo de centro educativo.

Gráfico 15. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la subcategoría "Métodos de enseñanza-aprendizaje" según tipo de centros educativos.



Observamos que la distribución de las cantidades de referencias en estos valores es heterogénea. Para los profesores de los centros municipales el valor "Proyección de una imagen confiable como profesor" y el valor "Construcción de un clima adecuado para el aprendizaje" tiene mayor presencia, los otros dos valores se presentan en mínima presencia y equivalencia. En cuanto a los profesores de centros subvencionados se presenta como primer valor "Construcción de un clima adecuado para el aprendizaje", en tanto que los otros tres valores restantes se presentan en medidas cercanas. En los profesores de los centros particulares privados el valor "Proyección de una imagen confiable como profesor" se presenta como el más enfatizado, en segundo lugar el valor "Atención individualizada de los estudiantes", los otros dos valores restantes se presentan en forma similar en mínima cantidad.

### "Profesores de centros municipales".

Para estos profesores el valor "Proyección de una imagen confiable como profesor" está basada en la intención de modificar el rechazo que demuestran los estudiantes a la figura del profesor o la escuela, a través de la contención afectiva para demostrar a sus estudiantes que no hay una oposición a ellos sino una preocupación y comprensión. Se les quisiera entregar afecto y cercanía. Intentan con esto crear la confianza y los lazos que los estudiantes carecen muchas veces en su contexto privado. También tiene la intención de ofrecer un ejemplo de actitud de vida, transmitir actitudes de superación para resolver cualquier dificultad que puedan enfrentar en sus vidas. La proyección de una imagen confiable en este caso tiene relación con la intención de subsanar ciertos prejuicios y carencias, para que a partir de ahí sea posible la interacción en torno a los aprendizajes.

Referencia ejemplo: “... en el momento de formar personas tiene que haber un vínculo, tiene que haber algo que los motive (...) tiene que ser alguien que les agrada escuchar, para que puedan entusiasmarse a aprender...” (Biología/C.M.)

Otra ventaja de la representación de una imagen confiable, en estos profesores, es motivar al aprendizaje. El contexto socio - cultural de los estudiantes de estos centros municipales, no significa precisamente un soporte o refuerzo de las experiencias educativas generadas dentro del aula de clase. Muchas veces los estudiantes vienen desmotivados, obligados a asistir a clases, con muchos prejuicios respecto a la escuela, lo que significa que la motivación es un punto débil al igual que imprescindible para conseguir la recepción de lo que se desarrollará en la clase.

Referencia ejemplo: “... tu actitud es copiada en los casos de estos niños (...) Ellos necesitan copiar actitudes que los fortalezcan para el futuro...” (Matemáticas/C.M.)

La “Construcción de un clima adecuado para el aprendizaje” de similar relevancia para estos profesores, dice relación a lo imprescindible que es la disposición de todos a recibir los aprendizajes antes de comenzar una clase. Esto significa un trabajo continuo y permanente para el desarrollo del autocontrol de sus estudiantes, instaurar los principios del respeto mutuo y el cuidado del lugar en que se encuentran, siendo limpios y ordenados. También mencionan que uno de los elementos importantes, a cargo de ellos como profesores para generar un ambiente adecuado para los aprendizajes, es la provisión de algunos materiales básicos para el desarrollo de las actividades de la clase, como bolígrafos, papel, cuadernos, libros de estudio en el caso de que algunos de los estudiantes no dispongan de estos recursos. Situación recurrente, que aunque sea de responsabilidad de los propios estudiantes o sus tutores en casa, es el profesor quien finalmente dispone de estos materiales, a veces desembolsando su propio dinero.

Referencia ejemplo: “...Yo creo que todos los profesores lo hacemos ¿qué saco con tenerlos ahí sentados haciendo nada o tirando papelitos? cuando se aburren tiran papeles, ¿qué saco con tenerlos así? Prefiero entregarles el material...” (Biología/C.M.)

Respecto a los dos últimos valores que presenta igual cantidad de referencias “Atención individualizada del estudiante” y “Exposición de la estructura de la clase”, podemos decir que, en relación al primero, estos profesores señalan que al descubrir el espacio personal de los estudiantes es posible reconocer lo que están aprendiendo realmente, si ha internalizado las enseñanzas y el modo en que su aprendizaje se podría conseguir más efectivamente. También nos hablan de la voluntad que tienen de atender a los estudiantes en horarios extraordinarios para ayudarles en sus aprendizajes si lo necesitan, ya que en la hora de clases no es posible



atender personalmente a los que necesitan más atención, por el número de estudiantes que se encuentran en el lugar.

Referencia ejemplo: *“...me quedo después de la hora de clase a explicar los contenidos y lo he hecho muchas veces, me quedo por... ni siquiera por un sueldo, simplemente por el interés de que los alumnos aprendan los contenidos que estoy entregando...”* (Matemáticas/C.M.)

En relación al segundo valor podemos decir que se corresponden a la idea presentada en el análisis general del valor, tener presente una buena estructura planificada de la clase es de suma importancia, considerando en ella, la activación de los aprendizajes adquiridos relacionado con el contenido de la clase, la distribución del tiempo de las actividades de aprendizaje que se desarrollarán y la actividad final como cierre de la clase; consolidación de los aprendizajes adquiridos.

“Profesores de centros subvencionados”.

El valor “Proyección de una imagen confiable como profesor” que se presenta en último lugar en estos profesores, pone de manifiesto la enseñanza de los valores a través del ejemplo y el rol de liderazgo del profesor. La imagen confiable como profesor significa que la propia práctica de los valores que está enseñando es crucial para conseguirlo efectivamente en sus estudiantes, pues ellos atienden a este aspecto. Además ponen un énfasis decidido en las habilidades de liderazgo del profesor frente al grupo de estudiantes de tal forma que estos entiendan que quien está a cargo de sus actividades es el profesor, quien por medio de estas actividades busca sus aprendizajes.

Referencia ejemplo: *“... En los juegos hay una cercanía, pero siempre el profesor manteniendo el control de la clase. Está bien jugar, está bien divertirse, pero siempre el profesor tiene que mantener el rol de líder...”* (Inglés/C.S.)

En los profesores de los centros subvencionados el valor “Construcción de un clima adecuado para el aprendizaje” se presenta enfáticamente en el primer lugar. De acuerdo a las ideas extraídas de las referencias de estos profesores, la relevancia que tiene para ellos contar con un entorno adecuado para el aprendizaje, facilita su desempeño dentro del aula, ya que en este clima los estudiantes son receptivos y respetuosos con el profesor, lo que significa que es posible desarrollar la clase.

Referencia ejemplo: *“... uno decía –puedo aprender igual con el gorro en la cabeza o cuando escucho música -. Quizá muchos alumnos están poniendo atención mientras hacen otra cosa, ¿pero están en el*

*100% de sus capacidades poniendo atención?, (...) y eso es parte de darle formalidad a las cosas, y entregarles valores también...” (Matemáticas/C.M.)*

Uno de los elementos que mencionan también es la empatía y la cercanía que ellos procuran establecer en la relación con sus estudiantes, como base para buena convivencia, en que se dialoga en términos amigables, base para un proceso en que se pueden conocer mutuamente y al mismo tiempo se aprenden los contenidos.

Referencia ejemplo: *“... crear un ambiente es importante, partiendo del saludo, no elevar tanto la voz, no plantearse de manera autoritaria, darse una vuelta por la sala, saludarlos, hablar con ellos, romper ese hielo ...” (Historia y Ciencias sociales/C.S.)*

Respecto al valor “Atención individualizada de los estudiantes” estos profesores ponen de manifiesto su opinión respecto a que las mejores condiciones para la enseñanza se desarrollan en forma individual, en la relación de un profesor con un estudiante, pues así se crean metas alcanzables y beneficiosas para el estudiante en particular, con lo que consecuentemente se consiguen mejores resultados de aprendizaje. También exponen el condicionante económico como una realidad que acompaña esa situación. Un centro que trabaje con un máximo de diez estudiantes por aula, número abordable para trabajar individualmente, debe considerar una mensualidad mucho más elevada, pues en otro caso no se podría asumir el sueldo de los profesores, gastos de infraestructura, suministros y demás servicios. Otro modo de conseguir una enseñanza individualizada y efectiva es destinar dinero para clases privadas en casa, lo que es impensable para el presupuesto de las familias de los estudiantes que ellos suelen atender. Dicen, que quienes pueden recibir esta calidad de educación y por lo tanto las mejores oportunidades de desarrollo son las familias de mayor poder económico.

Referencia ejemplo: *“... a mí me gusta la educación personal, (...) tú a tú con el alumno, eso es otra cosa. Tú te creas metas. Ahora, ¿a quién le haces clases particulares?, a quién tenga el dinero para pagarlo, por eso siempre he dicho, los colegios privados tienen el prestigio porque tiene profesores como nosotros que trabajan tú a tú con el alumno...” (Física/C.S.)*

El valor “Exposición de la estructura de la clase” en estos profesores, es la organización apropiada de las actividades de aprendizaje; para el inicio, el desarrollo y el cierre de la clase. Para consolidar los aprendizajes planificados para esa clase, que expuestos a los estudiantes antes de comenzar, facilita que siga la clase, distribuya su tiempo y sus tareas de aprendizaje de acuerdo a lo presentado.

Referencia ejemplo: *“...Les gusta que yo les delimite los tiempos en que ellos van a estar trabajando. - Tenemos este tiempo completo, lo dividimos en tres partes, con qué comenzamos, con qué seguimos, en*

*con qué terminamos-. Y yo me he dado cuenta que me ha resultado, me permite ordenar mi clase, me permite que el ambiente de trabajo sea mucho mejor, trabajen de forma más productiva...” (Filosofía/C.S.)*

“Profesores de centros particulares privados”.

El valor más importante para estos profesores; “Proyección de una imagen confiable como profesor”. Señala que una imagen confiable, ejemplar y cercana a los estudiantes se corresponde con la necesidad de representar una imagen atractiva y significativa para generar un lazo basado en la confianza, con lo cual los estudiantes toman una actitud receptiva a las enseñanzas.

Referencia ejemplo: *“... generando vínculos que van más allá de pararte adelante, entregar un conocimiento, entregar una habilidad. Sino más bien que el chiquillo te crea lo que tú estás hablando. Si uno no es confiable, va a ser muy difícil que uno pueda generar aprendizajes significativos...” (Lenguaje y Comunicación/C.P.P.)*

Lo atractivo y significativo de la imagen que estos profesores quieren representar frente a los estudiantes, está caracterizada también por lo que ellos consideran una condición básica para la enseñanza; sentir que lo que se enseña es atractivo y fascinante como profesores y así transmitirlo a los estudiantes.

Referencia ejemplo: *“... lo primero que tengo que hacer es entretenerme yo, (...) alguna vez me dijeron, - ¡miss! ¡se nota que a usted le gusta eso! - yo trato de hacer el show y toda la cosa, porque yo tengo que entretenerme, si no me entretengo yo, ¿cómo voy a entretener al resto? ...” (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)*

Ahora bien, lo que podemos extraer de las referencias del valor “Construcción de un clima adecuado para el aprendizaje” es que entre todos los elementos que componen las condiciones externas en las que el profesor interviene para obtener el ambiente apropiado en el aula de clases, son los valores de convivencia y aprendizaje cooperativo.

Referencia ejemplo: *“... dentro de la misma clase se trabaja mucho con los monitores, uno trata de decirle a algún alumno, - ayuda a este compañero...” (Lenguaje y comunicación/C.P.P.)*

El valor “Atención individualizada hacia el estudiante”, en segundo lugar en estos profesores, nos señala que además del interés en conocer los aspectos personales de los estudiantes, es importante respetarlos con sus propias características, comprender sus propias historias y situaciones de vida para construir desde ahí los aprendizajes, a un ritmo y forma apropiada para ellos. Por ejemplo, dicen estos profesores que todos los estudiantes tienen habilidades particulares, por lo que asumen la responsabilidad de comprender esto y potenciarlas, modificando las metodologías de enseñanza y consiguiendo aprendizajes efectivos para ellos,

respetando su singularidad. También señalan que esto se dificulta por la cantidad de estudiantes que se tienen en el aula, pero que se intenta realizar, observando los buenos resultados.

Referencia ejemplo: “...Hay muchas personas que dicen – no, es que a mí nunca me va a entrar la Física. (...) Hay papás que dicen – “yo soy ingeniero”-, y al hijo les va horrible en Física y en Matemática. A ese papá le cuesta entender que su hijo es artista. Entonces tú piensas en darle el consejo de que se acerque a la arquitectura, no sé una cosa así...” (Física/C.P.P.)

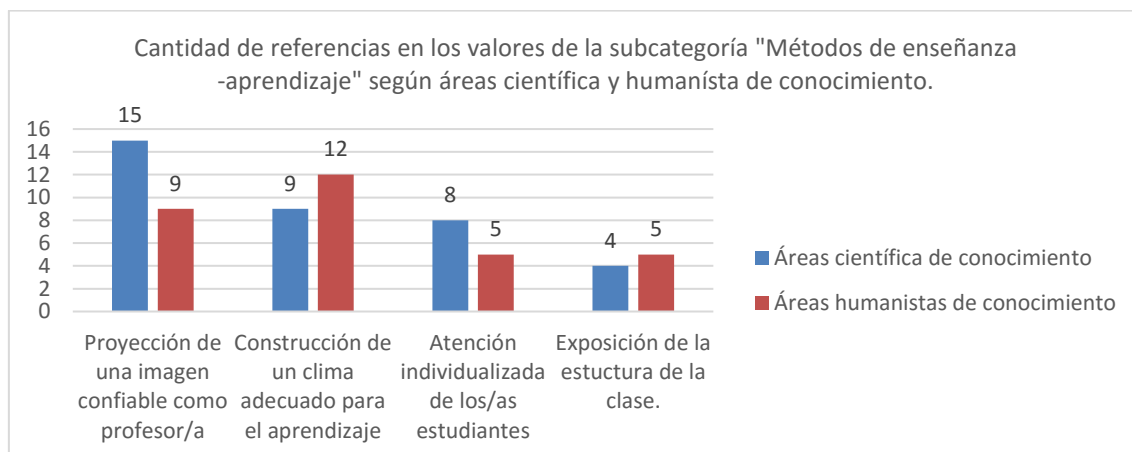
Y del valor “Exposición de la estructura de la clase”, podemos decir que estos profesores coinciden con las ideas respecto del análisis general de este valor, el foco está en la clase, su estructura y presentación de las distintas actividades que han de realizarse antes de comenzar la clase, para conseguir una conciencia del proceso de aprendizaje que se va a recorrer y las habilidades que ellos tendrán que desarrollar.

Referencia ejemplo: “...me gustaría que ellos infirieran más que el contenido mismo, qué habilidades estamos desarrollando (...) porque vamos a hacer esto, esto, y esto otro - entonces por lo menos ellos ya van más o menos claritos...” (Historia y Ciencias sociales/C.P.P)

### Área científica – humanista de conocimiento.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los valores de la subcategoría de acuerdo al área científica o humanista de conocimiento.

Gráfico 16. Gráfico ilustrativo del porcentaje en los valores de la subcategoría “Métodos de enseñanza-aprendizaje” según áreas científica – humanística de conocimiento.



Observamos en este gráfico que globalmente se reproduce la distribución de referencias en los valores de la subcategoría, si bien de forma alterna entre las dos áreas de conocimiento. En el valor “Proyección de una imagen confiable como profesor”, esta diferencia es algo más notable, siendo los profesores de las áreas científica los que proporcionan la mayor cantidad de referencias. En el valor “Construcción de un clima adecuado para el aprendizaje” se presenta una diferencia poco significativa en la cantidad de referencias, pero hay que hacer notar que en

este caso la mayor cantidad de referencias se encuentra en los profesores del área humanista. En el valor “Atención individualizada de los estudiantes” existe también una diferencia poco significativa; aunque son los profesores del área científica los que proporcionan la mayor cantidad de referencias. En el último valor “Exposición de la estructura de la clase” encontramos una similitud en la distribución de referencias entre una y otra área de conocimiento. Con todo esto podemos decir que existe un equilibrio, a excepción de los valores “Proyección de una imagen confiable como profesor” y “Construcción de un clima adecuado para el aprendizaje”.

Respecto a lo observado en el valor “Proyección de una imagen confiable como profesor”, el explícito interés en generar cierta imagen frente a los estudiantes para facilitar la recepción de los contenidos en los profesores del área científica, puede ser debido a que en comparación a las disciplinas humanistas están menos conectadas con la vida cotidiana de los estudiantes y en su dimensión más personal, por lo tanto necesitan enfatizar este aspecto. Los profesores del área humanista presentan mayor cantidad de referencias en el valor “Construcción de un clima adecuado para el aprendizaje”, sin embargo también este valor es referenciado en los profesores del área científica. Esto nos indica que los valores que confluyen en la generación de un ambiente de convivencia apropiado y buena recepción de los estudiantes, pueden ser elementos con los que los profesores del área humanista estén más familiarizados por los contenidos que desarrollan, pero también son importantes y pueden fácilmente formar parte del proceso de enseñanza de los contenidos del área científica. El otro valor en que los profesores del área científica presentan algo más de predominancia es “Atención individualizada hacia los estudiantes”, que también nos puede indicar el interés por mejorar la recepción de la asignatura en los estudiantes: en una relación educativa más individualizada, es posible reconocer el modo más adecuado para acercar los contenidos al estudiante hacia su aprendizaje efectivo. Vemos que en el valor “Exposición de la estructura de la clase” estos profesores presentan casi la misma cantidad de referencias, con lo que podemos decir que en tanto presentar la organización de la clase a los estudiantes, es un método que apunta a lo netamente pedagógicos más allá del tipo de disciplina, es componente de la pedagogía de cualquier profesor sin condición de la disciplina a la que se dedica.

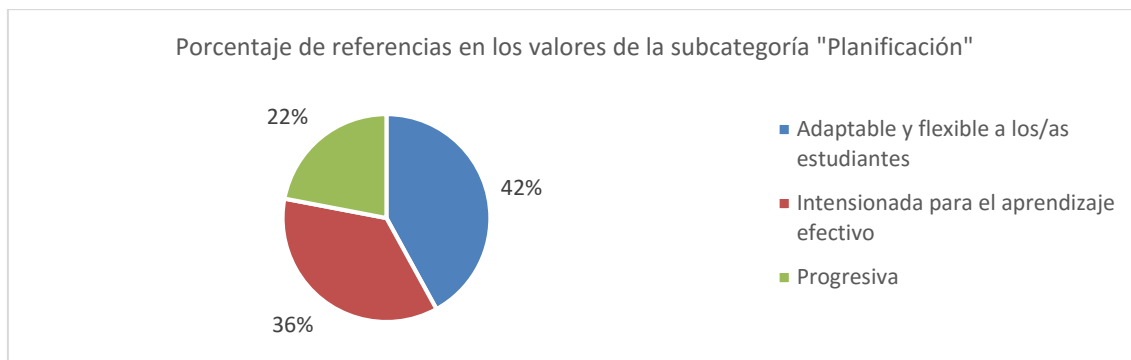
Subcategoría: “Planificación”.

Valores:

1. “Adaptable y flexible a los estudiantes”,
2. “Intencionada para el aprendizaje efectivo”
3. “Progresiva”

Esta subcategoría trata sobre el plan previo de enseñanza o plan curricular. A continuación se presentan sus valores en un gráfico de círculo para exponer el porcentaje de referencias que recibió cada uno de ellos.

Gráfico 17. Gráfico ilustrativo del porcentaje de referencias de los valores de la subcategoría "Planificación".



La distribución de referencias en esta subcategoría es suavemente progresiva. El valor con mayor porcentaje de referencias es "Adaptable y flexible a los estudiantes", seguido por poca diferencia del valor "Intencionada para el aprendizaje efectivo". El valor "Progresiva" tiene presencia en tercer lugar. Estos valores representan un sistema en torno al estudiante como veremos en el siguiente análisis de referencias.

El valor "Adaptable y flexible a los estudiantes" manifiesta la importancia de la flexibilidad de la planificación de acuerdo a las situaciones que se vayan manifestando en los estudiantes. La planificación, que es el registro de las clases, generalmente toma como modelo el plan curricular sugerido por el MINEDUC para tener una estructura que organice las actividades del proceso de aprendizaje. Lo que estos profesores señalan en este valor es que esta estructura sugerida se va modificando y adaptando a través de su aplicación, según otros elementos en juego que se suman para enriquecer la enseñanza del estudiante. Esta característica de la planificación se basa también en el argumento que no todos los estudiantes aprenden de igual forma ni en los mismos tiempos, por lo que es preciso conocer todos los estilos de aprendizaje que se encuentran en un grupo de clase y conseguir el modo de abordar esta diversidad en la planificación de las actividades de clase. Con esto evitar que haya fracaso en sus aprendizajes. Muchas veces los estudiantes aprenden en tiempos distintos a los que se considera en lo dispuesto por el MINEDUC. En una planificación flexible es el profesor quien opta por respetar la diversidad de estilos de aprendizajes, ritmos de aprendizaje y compatibilizarlo en lo posible con el currículo oficial.

Referencia ejemplo: "... si no se pasa todo el contenido en el semestre, ¿por qué no pasar lo que faltó el siguiente? ..." (Matemáticas/C.M.)

En el caso de que el plan no esté dando resultado, es preciso tener en cuenta una variedad de actividades y metodologías de aprendizaje acorde al estilo de los estudiantes, para encontrar la estrategia más adecuada en cada momento. Otro asunto que sale a relucir en este análisis es el trabajo del profesor, que va más allá del plan de enseñanza. El profesor hace mucho más que la planificación impresa, va moldeando la propia actitud hacia los estudiantes y a las circunstancias, lo que manifiesta la habilidad del profesor para abordar elementos inesperados y convertirlos en aprendizajes.

Referencia ejemplo: *“...Entonces te hacen muchas preguntas del área biológica (...), le digo – mira déjame buscarlo y la próxima clase te lo traigo - son como bien científicos ellos. (...) ahí tú te das cuenta que son todos los cursos distintos. (...) es interesante porque te exige que tú también estés al día con cosas que de repente se te olvidan...”* (Filosofía y Psicología/C.S.)

El valor “Intencionada para el aprendizaje efectivo”, manifiesta la adecuación de las actividades que componen el plan curricular, al propósito del aprendizaje a conseguir. A diferencia del valor antes mencionado, que manifestaba la flexibilidad del plan de enseñanza a la diversidad de estilo de aprendizajes, ritmos y otros factores espontáneos que van presentando los estudiantes en el transcurso de la planificación, ahora la flexibilidad es de las actividades de enseñanza de acuerdo a los objetivos de aprendizaje presupuestos en la planificación. El proceso de enseñanza desde este punto de vista, tomando la expresión de uno de nuestros profesores *“... es un proceso de “intencionar” las actividades y las acciones en el aula para el logro del aprendizaje...”* (Química/C.P.P.). En este caso, los objetivos de aprendizaje son el foco de las estrategias de aprendizaje y las habilidades que se desarrollan. En este valor, lo importante de los objetivos de aprendizaje se sustenta en su utilidad fundamental, pues con ellos se anticipa lo que se espera que aprendan los estudiantes, se delimita y asegura la pertinencia de la actividad de enseñanza que se planea ejecutar y también lo que se va a evaluar. Así se puede gestionar u orientar el trabajo pedagógico en clase. Estos objetivos están acordes por un lado a los objetivos del plan curricular propuesto por el MINEDUC y por otro lado de acuerdo a los aprendizajes previos de los estudiantes, indicando con esto lo que necesitan aprender, incluyendo valores y habilidades fundamentales para la disciplina; por ejemplo, el punto de vista crítico, redacción y presentación de trabajos escritos.

Referencia ejemplo: *“... todo lo que preparé estuvo orientado a ese objetivo, todo lo que se preparó tiene ese fin. Hay días en que se logran, hay otros que no, pero todo se prepara con ese fin. Tratando de empatizar un poco, orientar los objetivos hacia algo que a ellos les agrada y que yo me sienta cómoda enseñando...”* (Inglés/C.S.)

El tercer valor “Progresiva” describe el desarrollo del aprendizaje desde un nivel básico hacia un nivel más complejo, realizando un proceso de articulación de los aprendizajes. La progresividad de la planificación quiere decir que es necesario una cronología y secuenciación de los aprendizajes desde lo más simple a lo más complejo, distribuir esa secuencia en el tiempo y tener el registro de lo que se va a hacer la próxima clase, de acuerdo a lo que ya se hizo para profundizarlo. Idealmente esta cronología, secuenciación o articulación tendría que venir desde los cursos o grados anteriores y básicos. La planificación progresiva consiste en crear un incremento de aprendizajes y habilidades poco a poco. La progresividad es importante para alcanzar determinados aprendizajes, para que en los próximos cursos sean profundizados o den pie a otros aprendizajes más complejos. Algunos de nuestros profesores nos señalaban que debido al incremento de su experiencia su habilidad de detectar rápidamente los aprendizajes que van primero y los aprendizajes que van después se iba afinando. Por lo que se trataría de ir validando sus procesos de secuenciación y articulación de aprendizaje en la práctica. La progresividad también debería ir centrado en los estudiantes, siendo coherente a su nivel de progreso. Hay cursos en los que se puede trabajar todos los aprendizajes planificados y otros cursos en los que se puede trabajar simplemente con los mínimos.

Referencia ejemplo: “... Con los alumnos de primero, que es con lo que comienzas a crear, empiezas a crear de a poco, hábitos y de a poco conocimiento de los alumnos, pero eso no se ve de inmediato...” (Física/C. S.).

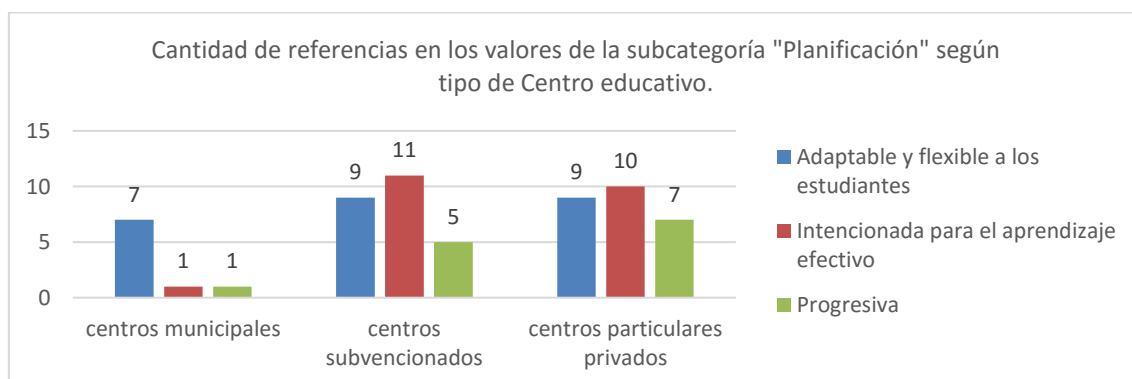
Análisis según unidades de contexto. Subcategoría: “Planificación”.

Presentamos el análisis de referencias de los valores de la subcategoría “planificación” según unidades de contexto.

Tipos de centros educativos.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los valores de esta subcategoría de acuerdo a cada tipo de centro educativo.

Gráfico 18. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la subcategoría “Planificación” según tipo de Centros educativos.





Podemos observar cómo cambia la distribución en los tres tipos de centros. En los profesores de los centros municipales, con considerablemente menos referencias, el valor más citado es “Adaptable y flexible a los estudiantes” y presenta una mínima cantidad para los otros dos valores restantes. Tanto para los profesores de los centros subvencionados como para los de centros particulares privados el primer valor es “Intencionada para el aprendizaje”, aunque muy próximo también el segundo, el primero en la distribución general, “Adaptable y flexible a los estudiantes”.

“Profesores de centros municipales”.

De acuerdo a sus referencias, el valor “Adaptable y flexible a los estudiantes” dice relación a lo que fundamenta la planificación; la atención a la diversidad de estilos, ritmos y también las dificultades de aprendizajes que suelen presentar sus estudiantes. Para estos profesores, más importante que la planificación en correspondencia al currículo oficial dispuesto por el MINEDUC es el aprendizaje efectivo de los estudiantes, sin importar el tiempo, la dedicación y el esfuerzo que implique. Esto significa también que el estudiante, sus aprendizajes y el currículo oficial, difieren cualitativamente entre sí. Por ejemplo, es muy frecuente que ciertos temas de la disciplina sean más pertinentes para estos estudiantes que lo que se propone oficialmente por el MINEDUC. También es muy frecuente que no se alcance a desarrollar la cantidad extensa de contenidos que se presentan en el currículo.

Referencia ejemplo: *“...yo siempre le digo a mi jefe técnico que esto es algo mentiroso, porque nunca se va cumplir (...) y con los cursos más desordenados no se cumple totalmente, tengo que ir cambiando actividades ...”* (Lenguaje y Comunicación/C.M.)

De las referencias de los otros dos valores en estos profesores el valor “Intencionada para el aprendizaje efectivo” y el valor “Progresiva” se puede desprender respecto al primero que la intencionalidad tiene relación con desarrollar en los estudiantes los aprendizajes de forma más pertinente y beneficiosa para su realidad y se alcance de forma efectiva.

Referencia ejemplo: *“...lo que hago es contextualizar (...) trato de buscar textos que están muy aterrizados a su realidad, que los haga pensar (...) traten de ver que la vida también puede ser buena para ellos, puede ser que mi asignatura me dé esa oportunidad de acercamiento...”* (Lenguaje y Comunicación/C.M.)

A lo que se refieren con progresividad de la planificación, es que se trata de la activación y consolidación de aprendizajes que ellos suelen realizar poco a poco y clase a clase. Este trabajo no se da en los estudiantes de estos centros, no se realiza en casa, ni tampoco por motivación propia; lo que es fundamental para el logro de los aprendizajes efectivos.

Referencia ejemplo: *“... al final hay un cierre donde se le pregunta al niño ¿hoy día aprendimos algo?, ¿qué aprendimos? Entonces todos me indican con cinco preguntitas en el cuaderno, sí o no, para que respondan y ahí terminamos la clase, al otro día la revisamos, porque en casa no lo hicieron...”* (Biología/C.M.)

En estos profesores se puede apreciar que incluso estos dos últimos valores quedan subsumidos al primer valor. Lo que nos indica que la planificación es prescindible o queda subsumida a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

“Profesores de centros subvencionados”.

El valor “Adaptable y flexible a los estudiantes” que se presenta en segundo lugar en estos profesores, dice relación a las características de estos estudiantes y a las situaciones inesperadas que surgen en el proceso educativo: importantes para el logro de los aprendizajes. Es importante tomar estos aspectos como elementos provechosos para modificar lo planificado y con ello encontrar una vía más directa a los aprendizajes de los estudiantes. De otro modo, si la planificación fuera inmodificable, sería asumirla como una herramienta de homogeneización de los estudiantes, ellos serían los que se adaptan a ella, lo que es inaceptable e impracticable para estos profesores.

Referencia ejemplo: *“...los adolescentes son mucho más intolerantes a lo expositivo (...) la clase deviene a una conversación más extendida, a un comentario más grupal, otros tipos de dinámica...”* (Historia y Ciencias sociales/C.S.)

El valor “Intencionada para el aprendizaje efectivo” predominante en estos profesores, señala la importancia de dirigir cualquiera de las actividades del plan de enseñanza hacia el aprendizaje efectivo. De acuerdo a las referencias de estos profesores, esto quiere decir determinar el fin que orienta toda acción de enseñanza: los objetivos de aprendizajes que los estudiantes necesitan, cubrir los vacíos de contenidos y continuar con los siguientes correspondiente al currículo o para generar las experiencias previas que conectan el contenido que corresponde enseñar. También esta determinación de objetivos de aprendizajes significa modificar las actividades planificadas si es que no están dando resultado para orientarse mejor al objetivo de aprendizaje. Lo que implícitamente nos puede indicar también la atención especial de estos profesores al currículo dispuesto por el MINEDUC.

Referencia ejemplo: *“...es importante saber los aprendizajes previos de los chicos, que es difícil (...) para poder de ahí ingresar a su cabecita conocimientos o experiencias nuevas. Es lo básico que ellos necesitan, sin esto no puedo profundizar...”* (Biología/C.S.)

Respecto al último valor, “Progresiva”, estos profesores afirman que se trata del carácter organizado de la planificación curricular, en donde se ordenan los contenidos que han de

lograrse primero y otros consecutivos. La progresividad es una herramienta de la planificación para organizar lo que se realiza clase a clase siguiendo una secuencia temporal hacia la profundización de los aprendizajes. Esta progresión también representa una estructura de aprendizaje que ayuda a los estudiantes a asimilarlos de mejor forma.

Referencia ejemplo: *“... porque eso significa planificación, para ir hacia adelante, qué voy a hacer tal día a qué hora...”* (Historia y Ciencias sociales/C.S.)

“Profesores de centros particulares privados”.

El valor “Adaptable y flexible a los estudiantes”, en estos profesores en segundo lugar, tiene relación con lo ya expuesto en cuanto al análisis de este valor: el mejoramiento de lo planificado para facilitar el aprendizaje efectivo, de acuerdo a los diversos elementos que pueden irse manifestando en su puesta en marcha, características, intereses y los estilos de aprendizajes de los estudiantes.

Referencia ejemplo: *“...entonces se trata de un trabajo diario con ellos, ajustando mis planificaciones, adaptándola, mejorándola, corrigiéndola, y haciéndola que sea útil para todos los estudiantes que yo atiendo...”* (Biología/CP.P.)

La flexibilización o modificación de la planificación, también para estos profesores tiene complicaciones debido al trabajo que significa realizar modificaciones de acuerdo a distintos grupos de estudiantes y debidos requerimientos de enseñar una cantidad excesiva de contenidos de cara a los exámenes SIMCE y PSU.

Referencia ejemplo: *“... los profesores chilenos hacemos una cantidad enorme de horas en el aula que atenta contra la posibilidad de planificar de acuerdo a cada curso...”* (Lenguaje y Comunicación/C.P.P.)

El valor “Intencionado para el aprendizaje efectivo”, que se presenta en primer lugar por estos profesores, se refiere a la intención de desarrollar habilidades especiales y de alto rendimiento académico y también se refiere a desarrollar aprendizajes que están acorde con lo que demanda el MINEDUC, sobre todo para obtener mejores resultados en las evaluaciones externas, SIMCE y PSU.

Referencia ejemplo: *“...hay contenidos que te van a preguntar en la PSU y hay otras cosas que no te van a preguntar en la PSU. Hay cosas a las que le das más énfasis y hay otros elementos a los que no le vas a dar énfasis...”* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

También esta intencionalidad se refiere a que toda actividad pedagógica se realiza de acuerdo a al aprendizaje que va a producir en los estudiantes, acompañado de habilidades académicas,

profundizando y otorgando mayor calidad a los aprendizajes propuestos en el currículo. Además los estudiantes deben saber los objetivos que deben ser alcanzados.

Referencia ejemplo: *“...una vez que tengo los objetivos tengo que preguntarle ¿cómo los voy a enseñar y el para qué?, (...) es muy importante que le queda claro a los estudiantes, para comparar lo que pediste con lo que llegó, entonces ante eso, tu puedes entrar a ir corrigiendo en los estudiantes...”* (Química/C.P.P.)

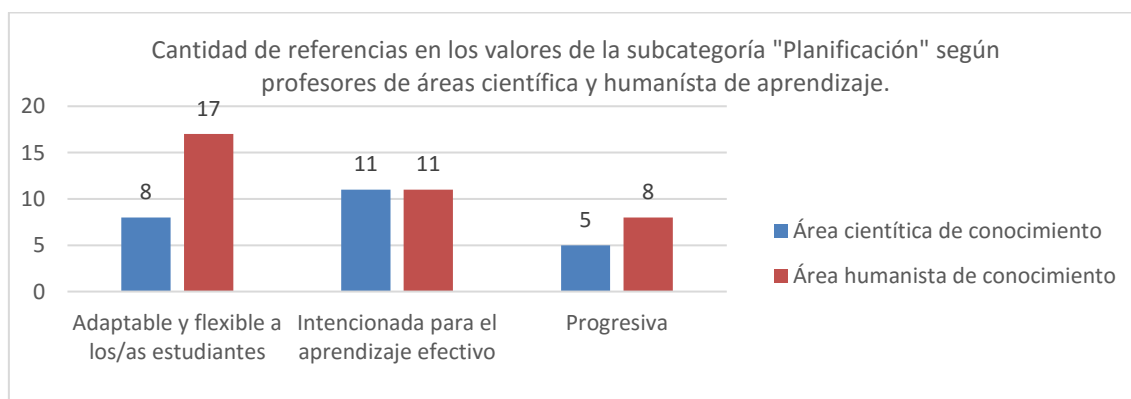
Respecto al valor “Progresiva” en estos profesores tiene relación al carácter de la planificación para dar organización al tiempo y estar consciente de los niveles de aprendizaje que se tienen y desarrollar otros, como training de estudio, a modo de espiral de aprendizaje, desde aprendizajes más simples y menos, a aprendizajes más complejos y en mayor cantidad, correspondiente a carácter progresivo de la planificación ya expuesto en el análisis de este valor más arriba.

Referencia ejemplo: *“... la ley del embudo, al principio a saco ¿qué opina de la Revolución Francesa? Te va a dar las causas y las características. En el siguiente año, de la Revolución Francesa, refiérase a: los antecedentes y las consecuencias. Pero en tercer año hay que preguntas qué hizo Robespierre, y porqué hay juramento a...”* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

## Área científica – humanista de conocimiento.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los valores de la categoría de acuerdo al área científica o humanista de conocimiento.

Gráfico 19. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la subcategoría “Planificación” según área de conocimiento.



Los profesores del área humanista tienen significativamente mayor cantidad de referencias en el valor “Adaptable y flexible a los estudiantes”. Observamos en el valor “Intencionada para el aprendizaje efectivo” exacta correspondencia de cantidad de referencias, aunque cabe destacar que es el primer valor para los profesores del área científica, y en el último valor, “Progresiva”, encontramos una similitud entre ambas áreas con una ligera orientación hacia los profesores del área humanista.

La mayor presencia del valor “Adaptable y flexible a los estudiantes” en profesores del área humanista puede ser debido a que tal disciplina comprende dimensiones más íntimas y personales de los estudiantes. Vimos que este valor tiene estrecha relación con la atención a los estudiantes y sus características particulares de aprendizaje, lo que hace mucho más explícito apuntar a esta dimensión a través de la asignatura para profesores del área humanista, relacionando los aprendizajes con características de los estudiantes. Lo que no sucede tan fácilmente en las ciencias, donde el conocimiento, su perspectiva y método de aprendizaje están muy definidas, los estudiantes se ven forzados a ampliar o desarrollar su perspectiva de aprendizaje al contenido, lo que hace más difícil la adaptación a la inversa.

La importancia de alcanzar el aprendizaje efectivo a partir de la construcción intencionada del plan previo de enseñanza es importante para estos profesores sin condición de la disciplina que se enseñe. En este sentido es transversal la intensión como herramienta importante para conseguir aprendizajes, lo que parece preocupar especialmente a los profesores del área científica.

En tanto al último valor “Progresiva”, si tomamos en cuenta la diferencia en la cantidad entre una y otra área, podemos decir que se expresa más la atención en la estructura y organización progresiva del currículo en los profesores de las áreas humanistas, ya que las disciplinas del área humanista no necesariamente traen consigo en forma natural esta estructura necesaria para la profundización de sus aprendizajes, como es el caso de las asignaturas del área científica.

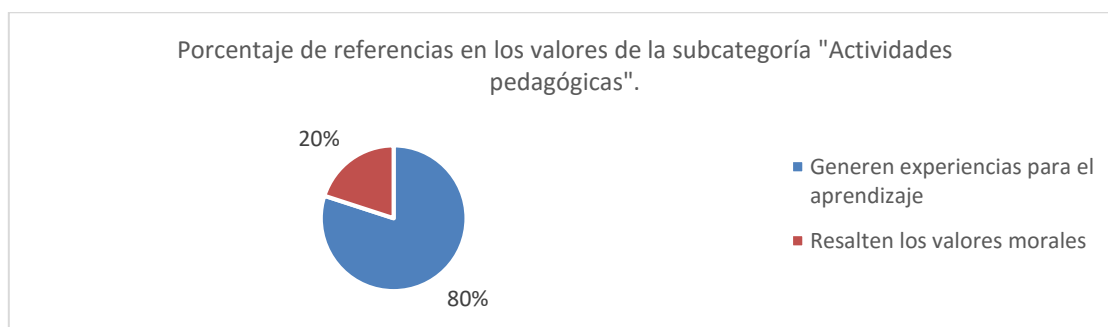
Subcategoría: “Actividades pedagógicas”

Valores:

1. “Generen experiencias para el aprendizaje”
2. “Resalten los valores morales”

Esta subcategoría trata de las características de los ejercicios de aprendizaje buscadas por nuestros profesores. Sus referencias se presentan en el siguiente gráfico.

Gráfico 20. Gráfico ilustrativo de porcentaje de referencias en los valores de la subcategoría "Actividades pedagógicas".



Observamos una clara predominancia en el porcentaje de referencias para el valor "Generen experiencias para el aprendizaje" sobre el valor "Resalten los valores morales".

Estos profesores presentan en el valor "Generen experiencias para el aprendizaje", la vivencia de los aprendizajes producida a través de las actividades pedagógicas en oposición a la exposición de éstos. En la exposición de los contenidos, la conexión con los estudiantes es mucho menor. El aprendizaje desde la experiencia quiere decir que está acorde al mundo de los estudiantes. Para enseñar algún contenido específico el profesor busca la experiencia más apropiada y significativa a ellos. Por otro lado significa aquel slogan de "aprender haciendo", el uso de los cinco sentidos y la experiencia para que el aprendizaje se vaya impregnando fácilmente. Producir vivencias a los estudiantes resulta más efectivo a la hora de recordar lo aprendido, ya que en este sentido, recordando la vivencia generada en la actividad pedagógica, se recuerda más efectivamente el aprendizaje que se logró.

Referencia ejemplo: "...Por ejemplo, eso de las metáforas. Una metáfora es una comparación implícita, (...) pero a ellos les cuesta un poco porque está alejado de su contexto. (...) tiene ahora que extrapolarlo a su vida cotidiana, a un lenguaje más elaborad." (Lenguaje y Comunicación/C. S.)

Respecto al valor "Resalten los valores morales" en las actividades pedagógicas, los profesores dicen que buscan orientar las situaciones de interacción del grupo de aprendizaje al desarrollo de valores morales en la convivencia. Valores como por ejemplo la solidaridad, el respeto mutuo, la tolerancia, la cooperación, la igualdad de género, buenos modales, ser limpios y ordenados con uno mismo y con el entorno. Se refieren estos profesores a lo que llaman "aprendizajes transversales", aquellos aprendizajes que se enfocan en algún valor paralelo al aprendizaje del contenido, que servirá en la vida futura de los estudiantes.

Referencia ejemplo: "...tengo que pasar la reproducción humana, (...) muchos niños se ríen de su propio cuerpo, les dan diferentes nombres a su órgano reproductor, se dicen cosas (...) Llegó la primera clase, les tocó a dos niñas a hablar de los dos sistemas reproductores (...) no se rieron, lo vieron con respeto, así aprendieron los chiquillos..." (Biología/C. M.)

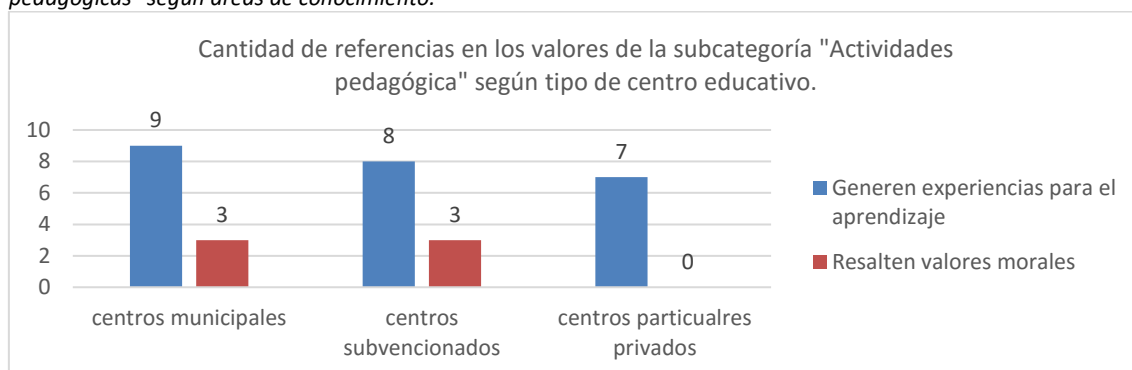
Análisis según unidades de contexto. Subcategoría: “Actividades pedagógicas”.

En este punto realizamos el análisis de referencias de los valores de la subcategoría “Actividades pedagógicas” según unidades de contexto.

Tipos de centros educativos.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los valores de esta subcategoría de acuerdo a cada tipo de centro educativo.

Gráfico 21. Gráfico ilustrativo de la cantidad de referencias en los valores de la subcategoría “Actividades pedagógicas” según áreas de conocimiento.



Observamos que hay una predominancia en el valor “Generen experiencias para el aprendizaje efectivo” en cada tipo de centro educativo. La presencia del valor “Resalten los valores morales” es idéntica en los profesores de centros municipales y subvencionados y no existe en profesores de centros particulares privados. Se reproduce la distribución de las cantidades de referencias de la subcategoría general, a excepción de los centros particulares privados, en los que, curiosamente, no se han encontrado referencias a este valor.

“Profesores de centros municipales”.

En estos profesores el valor “Generen experiencias para el aprendizaje” habla sobre las vivencias que desean producir en sus estudiantes, para conectar los aprendizajes con la realidad que ellos viven. Tiene relación con la dinámica a la que sus estudiantes responden de manera más receptiva, al contrario de la simple exposición de los contenidos. A través del desarrollo de las actividades pedagógicas por medio de experiencias o vivencias, sus estudiantes también utilizan otras habilidades de aprendizaje alternativa a lo propiamente académico, más pertinente a su contexto.

Referencia ejemplo: “... estaba viendo gases con los niños, y ellos no entendían por qué los gases se movían, o chocaban más en espacios más pequeños. Entonces les decía – ustedes se van a transformar en un gas, y se van a mover. Si rompemos la sala, tienen más espacio, ¿van a chocar más o van a chocar menos? ...” (Biología/C.M.)

También la experimentación con material concreto es más efectiva para conectar los aprendizajes a la experiencia de los estudiantes. Estos estudiantes suelen demostrar más su afinidad con la práctica, con la manipulación de objetos y la experimentación que con la lectura y memorización de un texto.

Referencia ejemplo: *“...traigo un trozo de algodón y lo enciendo en las clases, en un depósito de metal, entonces les digo - aquí está la combustión, ¿qué ven ustedes?, ¿ven luz?, ¿sienten calor?”* (Biología/C.M.)

También suelen reaccionar mucho más receptivamente a los aprendizajes cuando éstos se transforman en experiencias que marcan su vida personal como un buen recuerdo. Cuando relacionan los aprendizajes con una experiencia especial de vida.

Referencia ejemplo: *“... además dentro del cuento se hablaba de una leyenda japonesa, que dice que si pliegas mil grullas de papel se te va a conceder un deseo, entonces empezamos a plegar (...) pusieron sus nombres y las colgamos en la sala (...) luego se le hizo mucho más fácil recordar el vocabulario...”* (Lenguaje y Comunicación/C.M.)

El valor “Resalten los valores morales” tiene relación con el desarrollo de aprendizajes orientado hacia valores morales muchas veces ausentes en la vida de sus estudiantes, debido a las características o cultura de un contexto antisocial. Las situaciones difíciles de su vida cotidiana como la violencia, la pobreza y el abuso se enfrentan con procacidad. Por ello los valores morales son de importancia para el desarrollo de su vida. Valores morales como por ejemplo, la igualdad de género, la auto - superación, la limpieza y orden.

Referencia ejemplo: *“... ¿ustedes qué desean lograr? -, - no nada-, - ¿pero cómo?-, les digo, - por ejemplo mi hija quiere ser princesa voladora. No importa qué, pero ella quiere ser algo ¿cómo ustedes no quieren ser nada? --, - ¡ah!- me dicen - ¡ah sí! a mí también me gustaría ser...- , - ¿ves que quieres ser algo?, y ser algo depende de las decisiones que tomas...”* (Biología/C.M.)

“Profesores de centros subvencionados”.

Estos profesores señalan en el valor “Generen experiencias para el aprendizaje” que a través de las experiencias generadas en las actividades pedagógicas y cuando los conocimientos teóricos son aplicados a experiencias prácticas de la vida cotidiana, se facilita el entendimiento y el logro de aprendizajes efectivos.

Referencia ejemplo: *“... yo hago laboratorios, trabajos prácticos donde la idea es poder ejercitar con algún contenido que tengamos que ver ya sea de ejercicio o bien de trabajo práctico propiamente tal en dónde de esa manera si yo quiero ver un sistema, el alumno visualmente va a poder entender...”* (Física/C.S.)



La clase para estos profesores debería ser una experiencia de convivencia, donde los estudiantes interactúan los unos con otros, dialogan, aprenden cooperativamente. El aprendizaje es mucho más efectivo, considerando la clase como una experiencia social donde se aplica el aprendizaje en esa interacción.

Referencia ejemplo: *“... es muy cliché la frase, pero “aprenden haciendo”, y al estar en movimiento, al tratar de competir entre ellos mismos, entre pares, es como que se impregnan inmediatamente con el concepto, (...) y con una sola palabra tu puedes volver – ¿te acuerda? –, - si profesora me acuerdo, ¡lo vimos! ...”* (Inglés/C.S.)

Sin embargo existen dificultades al aplicar este tipo de estrategias experienciales de aprendizaje, ya que los estudiantes confunden este carácter de la actividad pedagógica con el carácter de cualquier otra actividad de la vida cotidiana, desligada al aprendizaje. Los estudiantes están acostumbrados a las exposiciones, la toma de apuntes y a la calificación, con lo que desarrollando este tipo de actividades pedagógicas se corre el riesgo de perder el objetivo que es el aprendizaje.

Referencia ejemplo: *“... hicimos filtro de papel celofán y cartón. Ellos fueron por todo el colegio a mirar cosas con los filtros, cosas de distintos colores, y después ellos me lo tenían que contar, pero ¿sabes cuantos cumplieron para el informe?, cuatro. Porque es así, si no hay una nota, por medio, el alumno no responde...”* (Física/C.S.)

Respecto al valor “Resalten los valores morales” señalan la relevancia de los valores morales en estas actividades pedagógicas. Los profesores señalan también que la clase resulta ser una experiencia en donde confluyen distintos valores como la cooperación, la solidaridad, el respeto, etc. Se intenta orientar las situaciones espontáneas o imprevisibles que surgen en la clase como en cualquier otra experiencia de la vida cotidiana para desarrollar valores que hacen de la convivencia y la socialización algo virtuoso, sustentado en claros principios valóricos de la convivencia y el desarrollo social.

Referencia ejemplo: *“... por ejemplo en el trabajo grupal debemos considerar el respeto a sus compañeros, la tolerancia, la solidaridad, el trabajo en equipo, todo eso se considera que son valores transversales...”* (Matemáticas/C.S.)

“Profesores de centros particulares privados”.

En el valor “Generen experiencias para el aprendizaje” señalan como algo importante las habilidades como el análisis, la comparación, la reflexión aplicadas a la vida. Es importante evocar situaciones de la vida cotidiana en la que se presenta la aplicación del aprendizaje que se desea alcanzar. Los aprendizajes a los que ellos suelen aspirar a través de generar experiencia

están orientados a que de los estudiantes adquieran conocimientos más profundos de la disciplina para la vida y la enriquezcan en el futuro.

Referencia ejemplo: "...Entonces, el chiquillo ya ve otra orientación (...) - ¡Ah!, ¡mira!, ¡no lo había visto desde ese punto de vista! - Uno también enseña que la mirada de la película, en la mirada u observación de una imagen o de un mapa, hay un trabajo, él le puede sacar más provecho..." (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

Estos profesores también lo ven como una estrategia alternativa a las estrategias utilizadas en las actividades pedagógicas tradicionales como la exposición del contenido, relacionado más con las habilidades meramente intelectuales que la vida en general.

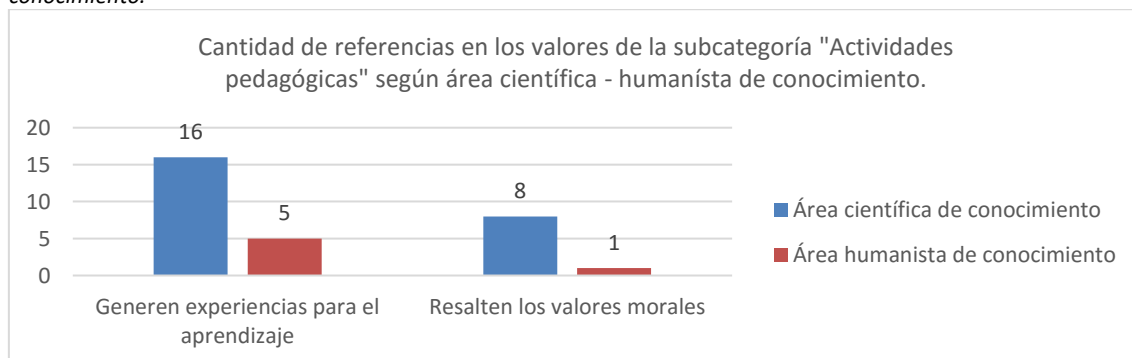
Referencia ejemplo: "... entonces lo que hicimos es que esa misma creación la llevamos a una especie de formato audiovisual donde ellos encarnaran la situación, pasaron a ser el camarógrafo, pasaron por un proceso de edición y fue una experiencia bastante moderna porque los chiquillos primero se entretuvieron y asimilaron los contenidos que estoy pasando en clases..." (Lenguaje y Comunicación/C.P.P.)

Curiosamente, estos profesores no proporcionaron referencias para el valor "Resalten los valores morales" en esta subcategoría.

### Área científica – humanista de conocimiento.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los valores de la subcategoría de acuerdo al área científica o humanista de conocimiento.

Gráfico 22. Gráfico ilustrativo de los valores de la subcategoría "Actividades pedagógicas" según área de conocimiento.



Observamos primero, que tanto para los profesores del área científica como humanista de conocimiento, el valor "Generen experiencias para el aprendizaje" es el más importante de los dos valores. Sin embargo, son más predominantes en los profesores del área científica de conocimiento.

Esto puede indicar que, al no suceder tan fácilmente la relación entre la experiencia de los estudiantes y los contenidos de la asignatura en las asignaturas del área científica, la

preocupación por generar experiencias en los estudiantes está más expuesta en su discurso acerca de las actividades pedagógicas. Puede haber un mayor esfuerzo en estos profesores para motivar el aprendizaje de sus asignaturas, por lo que tienen que tener presente recurrir a este tipo de estrategias para lograrlo. Respecto al valor “Resalten los valores morales”, la mayor relevancia en los profesores del área científica por destacar principios morales en las actividades pedagógicas es algo que nos llama la atención. Nos indica la preocupación por no desvincular sus enseñanzas de la vida cotidiana y el refuerzo del hecho expuesto anteriormente. El hecho de no estar tan presentes en el discurso de los profesores del área humanista nos lo explicamos en relación a ceñirse, el análisis, a una subcategoría en particular, al igual que consideramos en el caso del profesorado de centros particulares privados.

Subcategoría: “Evaluación”.

Recordemos que la subcategoría “Evaluación” se presenta en forma de conglomerado, se divide en dos valores, que a la vez se subdividen en subvalores:

1. “Características de la evaluación” que responde a la pregunta ¿qué es la evaluación?
2. “Objetivos de la evaluación” que responde a la pregunta ¿para qué es la evaluación?

A continuación presentamos el análisis primero del valor “Características de la evaluación”.

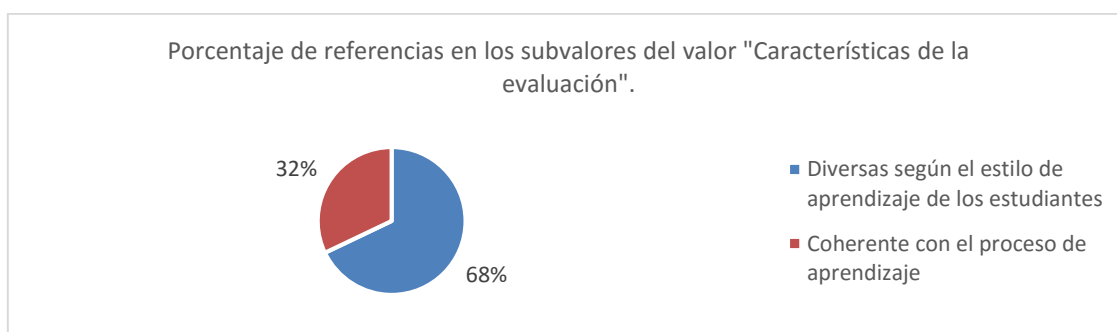
Valor: “Características de la evaluación”.

Se divide en dos subvalores:

1. “Diversas según los estilos de aprendizaje de los estudiantes”
2. “Coherente con el proceso de aprendizaje”.

Presentamos este valor con sus respectivos subvalores en un gráfico ilustrativo que expone el porcentaje de referencias que recibe cada uno de ellos.

*Gráfico 23. Gráfico ilustrativo del porcentaje de referencias para los subvalores del valor “Características de la evaluación”.*



Vemos que el subvalor “Diversas según estilos de aprendizaje de los estudiantes” sobresale claramente. El subvalor “Coherente con el proceso de aprendizaje” se presenta en algo más de la cuarta parte de este valor.

El subvalor “Diversas según estilos de aprendizaje de los estudiantes” nos indica el uso de diferentes tipos de instrumentos de evaluación según estilos de aprendizaje de los estudiantes. Hay estudiantes que no se acomodan a los instrumentos más tradicionales y formales de evaluación como la prueba escrita. Las evaluaciones más tradicionales se caracterizan por ser más estandarizadas, tienen un formato determinado: alternativas, términos pareados, pregunta breve, pregunta abierta, síntesis y aplicación de determinado protocolo o metodología. Habilidades requeridas por el MINEDUC. Sin embargo hay estudiantes que tienen otras habilidades, otros niveles de comprensión y conocimientos. Pueden ser buenos indagando, pensando, dando su opinión, debatiendo, lo que no tiene correlación con el formato estándar que no permite a estos estudiantes plasmar lo que saben.

Referencia ejemplo: *“... hay chiquillos a los que cierto formato de evaluación formal, no les acomoda. (...) los humanistas con las preguntas de selección múltiple mueren, porque saben otras cosas, pero si los evaluáramos oralmente explotáramos esos talentos, estaríamos realmente evaluando lo que saben, ¿cierto? ...”* (Historia y Ciencias Sociales/C.P.P.)

Por otro lado, es posible utilizar distintos tipos de preguntas e ítems o evaluaciones para abordar todas estas habilidades y una diversidad de estilos, sin embargo es una tarea ardua y no siempre factible debido al número de estudiantes por clase, también a la insuficiente preparación que el profesor ha recibido en la universidad. Además existen evaluaciones externas a los que tiene que avocarse, SIMCE y PSU, que utiliza un instrumento semejante al de las evaluaciones formales.

Referencia ejemplo: *“... Hay alumnos que tienen habilidades de razonamiento, de deducción, hay alumnos que no tienen eso, pero tienen habilidad para el cálculo. Entonces todos tienen habilidades diferentes, imagínese usted hacer una evaluación para destacar o potenciar las habilidades de cada uno, serían 40 pruebas diferentes, eso es imposible...”* (Matemáticas/C.S.)

Para las necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizajes: TDA (trastornos del aprendizaje), problemas intelectuales, autismo, este tipo de evaluaciones más estandarizadas pasan a ser orales, exposiciones, póster, etc. Y se van equilibrando con los otros modos de pruebas escritas a lo que estos estudiantes tienen que acomodarse. Existen los educadores diferenciales que hacen las veces también de intérprete para estos estudiantes con dificultades, de las enseñanzas que se desean lograr.

Referencia ejemplo: *“... Por ejemplo los Asperger son concretos, ordenados, lo clasifican todo, entonces tendré que adecuar mis métodos y evaluaciones a sus necesidades...”* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

Respecto al segundo subvalor “Coherente con el proceso de aprendizaje” las referencias nos dicen acerca de la coherencia o relación del instrumento de evaluación con el proceso de aprendizaje que el estudiante atravesó para llegar al momento de la evaluación. Si el proceso de aprendizaje se ha construido de acuerdo a los objetivos de aprendizaje y la evaluación es coherente con este proceso, entonces será también coherente con los aprendizajes que el estudiante debe demostrar. Se trata de tener el objetivo de aprendizaje claro, en una estrecha coherencia entre todos los momentos del proceso educativo. Jamás se pregunta algo que no se haya enseñado, ni se castiga al estudiante acerca de algo que no se desarrolló en el proceso.

Referencia ejemplo: “... Si quiero buenos resultados, tengo que poner esfuerzo como profesor en el proceso. (...) si algo sale mal es porque en esta línea algo falló y vale reflexionar sobre ello, es importante la regularización del proceso...” (Química/C.P.P.)

Si en el proceso se fue exigente, entonces la evaluación puede tener exigencia también. Desde la perspectiva de los estudiantes, si en el proceso se esforzó lo suficiente, es imposible que tenga una calificación suficiente al final. Se va afinando el proceso cada vez para lograr esa correspondencia. Por otro lado, si se expone a los estudiantes los objetivos de aprendizaje que serán evaluados, los estudiantes tendrán claro que debe demostrar en esa evaluación.

Referencia ejemplo: “...yo evalué además que el alumno trabajó en clases, que trajo los materiales, que participó en el grupo activamente, que entregó las partes del trabajo en los plazos que se le solicitaron. (...) tengo una rúbrica donde lo considero - la primera clase no trajo materiales, por lo tanto, no puedes tener un 7, (...) Si vemos el lado del profesor ahora, hay profesores que cuando hacen la evaluación, no son tan prolijos en medir lo que deben medir, sino que preguntan otras cosas, y tratan confundir a los alumnos ...” (Filosofía/C.S.).

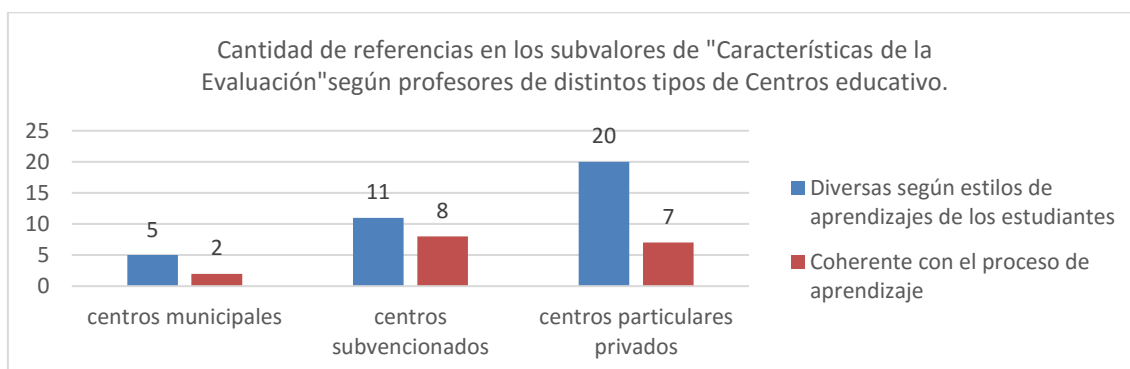
Análisis según unidades de contexto. Valor: “Características de la evaluación”.

En este punto realizamos el análisis de referencias de los subvalores del valor “Características de la evaluación” según unidades de contexto.

Tipos de centros educativos.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los subvalores de este valor de acuerdo a cada tipo de Centro educativo.

Gráfico 24. Gráfico ilustrativo de referencias en los subvalores “Características de la evaluación” según tipo de Centros educativos.



Observamos que el subvalor “Diversas según estilos de aprendizaje de los estudiantes” se presenta como el más importante, siendo significativamente mucho más relevante en el caso de los profesores de centros particulares privados. En el caso de los profesores de centros municipales ambos subvalores se presentan en menor cantidad y con menor distancia entre el primero y el segundo.

“Profesores de centros municipales”.

De acuerdo a las referencias de estos profesores, el subvalor “Diversas según estilos de aprendizaje de los estudiantes” se basa en la intención de considerar las dificultades de aprendizaje que con regularidad presentan los estudiantes. Dificultades que tienen relación con necesidades educativas especiales o con bajo nivel de desarrollo de habilidades cognitivas, que implican acciones más complejas como inferir, relacionar o aplicar. Por esta razón se recurre frecuentemente a la elaboración de evaluaciones a través de trabajos que implican el uso de material concreto para el desarrollo más profundo de los contenidos o cambiar la evaluación escrita por la evaluación oral, construyéndose a la par con especialista en la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales, con una escala diferente de exigencia.

Referencia ejemplo: “...en este colegio hay muchos alumnos que tienen problemas de aprendizaje, uno no los evalúa siempre al 100% como desearía. Hay una parte de los alumnos que hay que tomar de otra manera, por ejemplo haciéndole las preguntas de forma oral...” (Biología/C.M.)

Respecto al subvalor “Coherente con el proceso de aprendizaje” lo que nos dicen estos profesores es que se trata de una coherencia entre evaluación y actividades de aprendizajes en clases, ya que al conservar esta coherencia a la hora de evaluar, se facilita la activación de los aprendizajes del mismo modo en que se generaron en clases. Esta coherencia es la clave también para no dificultar con elementos nuevos la medición de aprendizajes.

Referencia ejemplo: *“... tratando de no salirme de lo que tengo planificado, de ponerle ejercicios difíciles, no, no me interesa esa parte, me interesa que ellos logren aplicar lo que se trabajó...”* (Lenguaje y Comunicación/C.M.)

“Profesores de centros subvencionados”.

El subvalor “Diversos según estilos de aprendizaje de los estudiantes” en estos profesores dice referencia al cuidado del ritmo de aprendizaje de los estudiantes y aptitudes que están más relacionados con la vida, que en ocasiones se contraponen con lo estrictamente académico en la instancia de la evaluación escrita. Estos profesores suelen utilizar a lo largo del semestre distintos instrumentos de evaluación para dar cabida precisamente a la diversidad de estilos de aprendizajes de los estudiantes que componen sus aulas de clases. Estos profesores ponen de manifiesto también las dificultades en diversificar los instrumentos de evaluación a la individualidad de cada estudiante. Es una tarea compleja y la cantidad de estudiantes a los que atender es inabordable.

Referencias ejemplo: *“... el tema de los deportes, no tengo por qué hacer una prueba, - elige tú el deporte el que tú quieras, expone sobre tu deporte, (...) llegamos juntos, sin necesariamente que sea una prueba escrita como las tradicionales, otra forma de evaluar...”* (Inglés/C.S.)

Respecto al subvalor “Coherente con el proceso de aprendizaje” en estos profesores tiene relación con el interés de mantener una equivalencia entre la utilización de ciertos procedimientos o metodologías de enseñanza con los objetivos de aprendizaje, hacia su logro efectivo. La etapa final del proceso de aprendizaje trata de medir el nivel de aprendizaje de contenidos y objetivos de aprendizajes propuestos en un principio. La evaluación debe ir coherentemente de acuerdo a todo esto, pues lo que se persigue es una continuidad que mejorará el modo de adquirir aprendizajes.

Referencia ejemplo: *“... yo busco en el alumno niveles cognitivos más altos, la aplicación o el análisis o la síntesis, para poder ellos ir aumentando su nivel cognitivo...”* (Biología/C.S.).

“Profesores centros particulares privados”.

Estos profesores consideran en el subvalor “Diversos según estilos de aprendizaje de los estudiantes” los factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes y que son imperceptibles en las evaluaciones estandarizadas. Factores como por ejemplo carencias afectivas y necesidades educativas especiales o problemas de aprendizaje. No adaptar las evaluaciones considerando estos factores, significa que la medición se convierte en un proceso de homogeneización, reducción y limitación del desarrollo de la diversidad de habilidades que se

pueden encontrar en los estudiantes. Es por eso que estos profesores suelen evaluar a partir de distintos instrumentos dependiendo del aprendizaje y el desarrollo de habilidades que se desean desarrollar. Suelen modificar los procedimientos estandarizados por procedimientos orales en los que ellos pueden intervenir comprendiendo los factores que pueden afectar a los estudiantes en el momento para su mejor comodidad.

Referencia ejemplo: *“...yo estoy circunscribiendo solamente a un formato, a mi perspectiva de respuesta, y estoy inhibiendo su capacidad de análisis ¿cierto? A veces sale perjudicado en cierto formato, cuando lo interrogo lo dejo explayarse, claro ahí generalmente aporta toda su sapiencia, o su potencial o las relaciones que él hace...”* (Historia y ciencias sociales/C.P.P.)

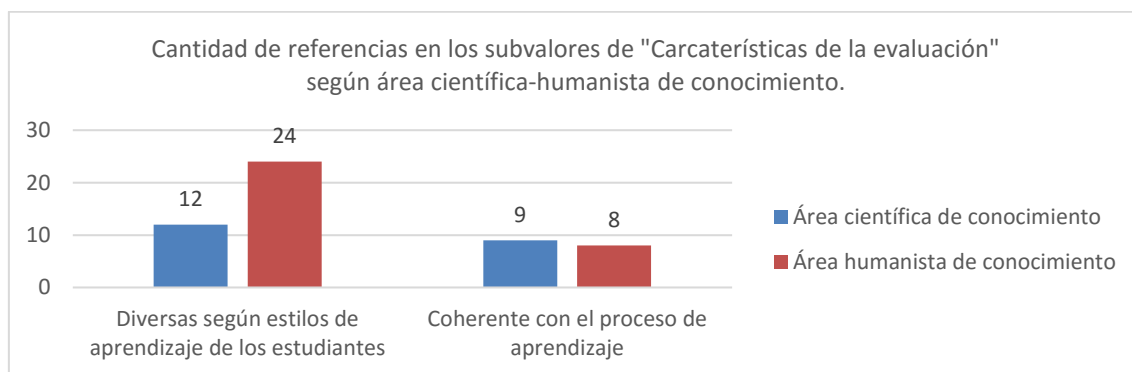
Respecto al subvalor “Coherente con el proceso de aprendizaje”, estos profesores se enfocan en que se trata también de reflejar la coherencia de su trabajo de enseñanza durante el proceso. Las calificaciones consecuentemente reflejan el desempeño del profesor en el proceso. En este sentido, la evaluación del resultado final de aprendizaje, como etapa final del proceso, debería ser reflejo de lo eficaz del trabajo del profesor para alcanzarlo.

Referencia ejemplo: *“... pero si hiciste bien la regulación en el proceso, la evaluación final no debería ser un misterio...”* (Química/C.P.P.)

### Área científica – humanista de conocimiento.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los subvalores del valor de acuerdo al área científica o humanista de conocimiento.

Gráfico 25. Gráfico ilustrativo de las referencias en los subvalores de “Características de la evaluación” según área científica – humanista de conocimiento.



Observamos que el subvalor “Diversas según estilos de aprendizaje de los estudiantes” tiene predominancia en los profesores del área humanista de conocimiento, en tanto que el otro subvalor “Coherente con el proceso de aprendizaje” se presenta equilibradamente entre los profesores de ambas áreas de conocimiento. En esta ocasión, son los profesores del área humanista los que tienen más presentes las características de la evaluación en sus reflexiones.



Esto nos podría indicar que para alcanzar el aprendizaje efectivo es posible que los profesores del área humanista de conocimiento se interesan más en las características individuales de los estudiantes y estilos de aprendizaje para generar situaciones adecuadas para que los estudiantes incorporen los aprendizajes efectivamente. Recordemos que los conocimientos de las disciplinas del área humanista apuntan a la dimensión humana y social que conforma la vida.

En cuanto a la similitud del subvalor “Coherente con el proceso de aprendizaje” entre profesores de ambas áreas, puede reforzar la importancia de atender a la relación entre estilo de evaluación y la metodología utilizada para alcanzar el aprendizaje a lo largo del proceso educativo dentro de las características de la evaluación.

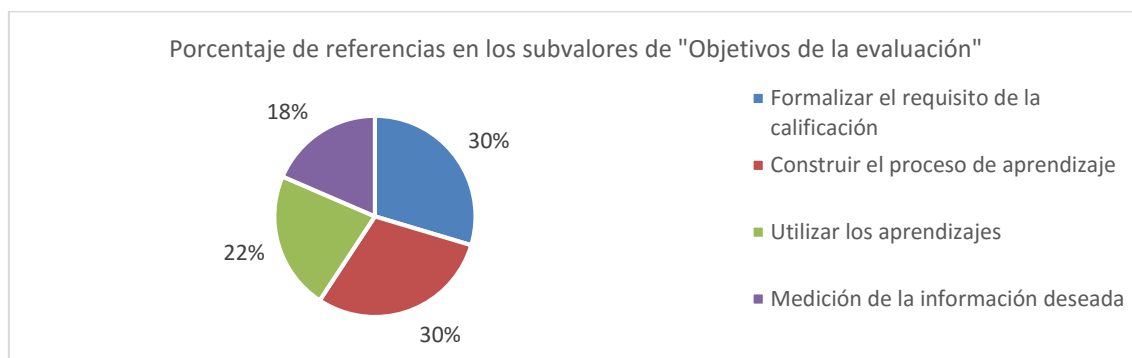
Valor: “Objetivos de la evaluación”.

Este valor dice referencia al para que son usadas las evaluaciones por nuestros profesores. El valor se divide en cuatro subvalores:

1. “Formalizar el requisito de la calificación”
2. “Construir el proceso de aprendizaje”,
3. “Utilizar los aprendizajes”
4. “Medición de la información deseada”.

El gráfico de círculo expone el porcentaje de referencias que recibe cada subvalor.

Gráfico 26. Gráfico ilustrativo del porcentaje de referencias en los subvalores del valor “Objetivos de la evaluación”.



Vemos que los dos subvalores con mayor porcentaje de referencia “Formalizar el requisito de la calificación” y “Construir el proceso de aprendizaje” se presentan en igual medida. Luego, los subvalores “Utilizar los aprendizajes” y “Medición de la información deseada”, se presentan con una diferencia mínima entre ambos porcentajes de referencias.

El subvalor “Formalizar el requisito de la calificación” nos refiere a la evaluación como procedimiento de calificación en que se asigna un número para indicar cierto nivel de aprendizaje, que además es un procedimiento necesario para la promoción y continuación de grados en el proceso educativo. De acuerdo a lo que nos han señalado nuestros profesores respecto a este subvalor, se destaca un especial enfoque de la evaluación; al hablar de

evaluación, se habla también del quehacer como profesores en el aula, respecto a una normativa administrativa que exige calificaciones y tiene plazos determinados para obtenerlas.

Referencia ejemplo: *“... a veces por el sistema de evaluación que tenemos, puntajes, rankings, PSU, SIMCE, lo único que importa es la “calificación” porque es la condición para promover al estudiante para que pase al siguiente curso o entrar a la universidad, pero no necesariamente indica que hubo aprendizaje...”* (Lenguaje y Comunicación/C.S.)

La evaluación, que en teoría es la medición de los aprendizajes alcanzados, de acuerdo a una norma administrativa, se traduce directamente a la asignación de una calificación y no necesariamente a la medición de los aprendizajes. Lo cuantitativo no se traduce en lo cualitativo, dicen. No existe para estos profesores certeza que indique que las calificaciones sean representativas de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. La calificación es un signo que va como registro para promoverse hacia niveles escolares más altos o alcanzar un puntaje adecuado para entrar a la universidad. Los buenos rendimientos en términos de calificación, tienen que ver con una conciencia y un trabajo sobre el requisito de la calificación más que para el aprendizaje en sí. Es importante la calificación, pero no es una medida definitoria de aprendizajes. Por ejemplo, hay alumnos que participan, trabajan clase a clase, no obtiene buena calificación, mientras que otros estudiantes que hicieron nada en clases y obtienen buena calificación. En el primer caso se pudo memorizar la materia para la prueba, que luego se olvidó, o haber copiado las respuestas correctas. Además interfieren otros factores imperceptibles e impredecibles que no son considerados en estos procedimientos de evaluación obligatorios para la calificación, como por ejemplo el estado emocional del estudiante en ese momento, problemas personales, la dificultad de transmitir lo que se sabe a un instrumento limitado. Bajo este punto de vista, para estos profesores esa calificación no significa mucho, simplemente clasifica a los estudiantes entre buenos y malos. Otro tipo de evaluaciones alternativas y espontáneas, como las evaluaciones de proceso captan aprendizajes que no se pueden apreciar en números. Sin embargo no desconocen que los estudiantes responden ante la calificación, funcionan como aliciente o recompensa, se esfuerzan por la calificación, sin ese registro o medida, los estudiantes no se esfuerzan por aprender.

Referencia ejemplo: *“...si fuera mi opinión preferiría ni poner notas en realidad, pero hay que regirse por ese sistema. Además los niños están condicionados con la nota (...) Porque ellos a los cinco, seis, siete años en un sistema que les ponen nota, de un día para otro es difícil cambiar esa mentalidad...”* (Lenguaje y Comunicación/C.M)

El subvalor “Construir el proceso de aprendizaje” tiene una notoria importancia al igual que el subvalor “Formalizar el requisito de la calificación”. Indica la evaluación como diagnóstico para conocer dónde los estudiantes están en el aprendizaje y seguir avanzando. La evaluación no se utiliza sólo en el final del proceso para saber si el estudiante aprendió, también se utiliza para ver cómo avanza el estudiante, en la medida en que se van haciendo distintas actividades. En las actividades prácticas clase a clase, ellos vuelven a repasar contenidos, se hacen preguntas sobre la materia pasada, comprendiendo la idea de lo que se ha de aprender. Hay mejor retroalimentación para los estudiantes, van enterándose en qué se falló y por qué. Generalmente, dicen nuestros profesores la evaluación para la construcción del proceso de aprendizaje es algo no formal. Uno de nuestros profesores se ha referido a las evaluaciones “retroactivas” a las que sirven para refrescar conceptos ya aprendidos y a las evaluaciones “proactivas” a las que sirven para tomar medidas a futuro. En ese caso se puede hacer algo más para profundizar y aprovechar esa ventaja, pueden llevar o no una calificación. Sin embargo lo más importante de ellas es que se obtiene una información relevante sobre en dónde se está respecto a los aprendizajes.

Referencia ejemplo: *“...El semestre que recién pasó, en tercero y cuarto medio, hice una evaluación de proceso en dos unidades que son extensas. La verdad es que me dio buenos resultados, ellos fueron acompañados de manera más constructivista, en el sentido de que ellos fueron investigando y yo acompañándolos paso a paso...”* (Historia y Ciencias sociales/C.S.)

Nuestros profesores valoran este tipo de evaluación ya que produce mejores resultados, incluyendo mejores calificaciones. En las evaluaciones de proceso se van respetando los tiempos de aprendizaje y características de cada estudiante en su proceso de aprendizaje. Los aprendizajes se pueden evaluar en la participación y trabajo a diario de los estudiantes. Si no hacen nada en el proceso, es difícil decir que aprendieron.

Referencia ejemplo: *“... Los estudiantes bajan sus calificaciones en las evaluaciones finales, pero en las evaluaciones de proceso les va mucho mejor, porque uno va supervisando y va haciendo una regulación del proceso, cambiando de estrategias si es necesario para mejorar los aprendizajes, a las que los estudiantes responden y aprenden...”* (Química/C.P.P.)

Respecto al subvalor “Utilizar los aprendizajes” estos profesores nos hablan, que se espera el aprendizaje en sí mismo, no una calificación, tampoco una información para la construcción del proceso de aprendizaje, sino que cada estudiante asimile los aprendizajes de acuerdo a sus capacidades y características. Si usa estos aprendizajes en su vida cotidiana, la tarea del profesor estará hecha. Lo que el estudiante es capaz de hacer a través de las actividades en la clase,

también es indicador del uso de los aprendizajes. Hay casos en los que el profesor se da cuenta que el estudiante aprende y sabe lo que es capaz de hacer en clases, pero luego no lo puede reflejar en la evaluación formativa. Por ejemplo, un estudiante que da su opinión y lo hace correctamente, comprende y relaciona ideas en clases, utiliza y demuestra sus aprendizajes, sin embargo no sacó calificación suficiente en la evaluación formal de aquel contenido. Por esa razón, dicen estos profesores que a veces, para medir realmente lo aprendido, se buscan otras estrategias para dar espacio a la aplicación y utilización de los aprendizajes. El objetivo es instalar núcleos de aprendizaje para ser usados en la vida y no tanto así aprendizajes que se memorizan, como datos o fechas, porque son poco útiles para la vida. Por lo tanto, en este sentido para estos profesores los buenos rendimientos académicos, serán óptimos si se pueden utilizar los aprendizajes en la vida diaria.

Sin embargo, los principales exámenes, SIMCE y PSU, cuyos resultados reflejarían la calidad de la enseñanza de los centros educativos frente a la sociedad y habilitarían para el ingreso al ciclo superior de enseñanza, tiene otro tipo de ítems similares a las evaluaciones formales. A pesar de esto dicen nuestros profesores, se hace el esfuerzo de integrar ambos enfoques de la evaluación, la utilización de los aprendizajes en el proceso y la evaluación formal.

Referencia ejemplo: *“...en un corto metraje, asimilan los contenidos que estoy pasando en clases y lo pasan bien (...) ¿queremos priorizar aparecer en los mejores rankings a nivel nacional, y crear alumnos que sean máquinas de desarrollar guías, máquinas de desarrollar ejercicios, quizá autómatas en eso?, ¿o buscamos personas integrales? ...”* (Lenguaje y Comunicación/C.P.P.)

El subvalor “Medición de la información deseada”, señala la obtención de información: niveles de logro, correlación de estos niveles de logro con evaluaciones externas, desempeño del propio profesor, etc. Nuestros profesores se refieren a aquella dimensión de la evaluación que intenta ser un instrumento objetivo de medición. Como forma de medición, puede medir la siguiente información: 1. Si el estudiante aprendió o no lo que se esperaba que aprendiera. 2. Cómo se están logrando los aprendizajes en el proceso, para tomar medidas y mejorar el proceso si es necesario. 3. Si el desarrollo de habilidades como por ejemplo redactar, inferir, fundamentar, hacer hipótesis o aplicar se está logrando. 4. Cómo es el trabajo como profesor, ¿soy bueno enseñando? Esto último significa que es una medición doble en el sentido de que si los estudiantes tienen buenos resultados es porque el profesor ha hecho un buen trabajo en el proceso.

Referencia ejemplo: “... Los instrumentos utilizados en la etapa de evaluación pueden medir más o menos objetivamente los aprendizajes, porque es un logaritmo que refleja de alguna manera el nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes...” (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

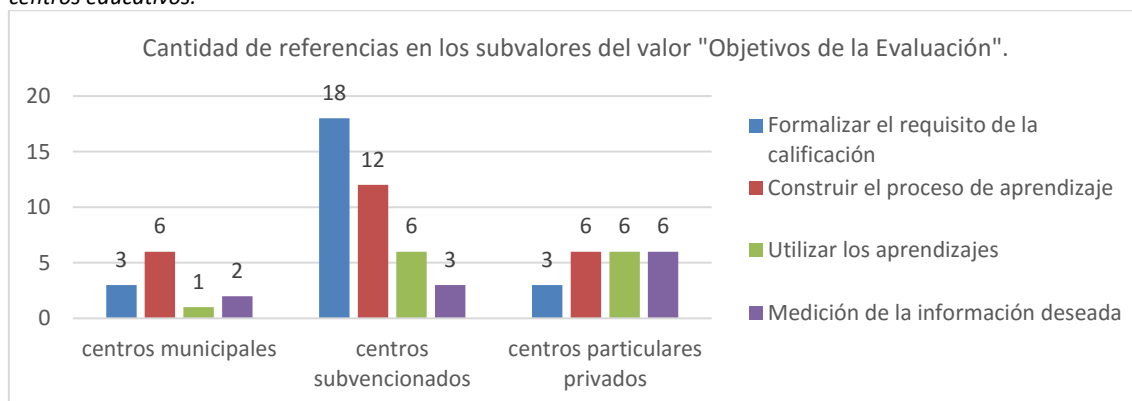
Análisis según unidades de contexto. Valor: “Objetivos de la evaluación”.

En este punto realizamos el análisis de referencias de los subvalores del valor “Objetivos de la evaluación” según unidades de contexto.

Tipos de centros educativos.

Presentamos la cantidad de referencias en los subvalores de este valor de acuerdo a cada tipo de centro educativo.

Gráfico 27. Gráfico ilustrativo de referencias en los subvalores del valor “Objetivos de la evaluación” según Tipos de centros educativos.



Observamos una distribución heterogénea de estos subvalores en cada tipo de centro educativo. En los profesores de centros municipales vemos que se refieren en menor medida a este valor, siendo “Construir el proceso de aprendizaje” el subvalor que se presenta como el más importante en ellos. En los profesores de centros subvencionados podemos observar que el subvalor “Formalizar el requisito de la calificación” es el más importante y “Construir el proceso de enseñanza” está en segundo lugar. Los otros dos subvalores comparten menor medida de referencias. En los profesores de los centros particulares privados observamos una distribución homogénea entre los mismos, diferenciándose tan sólo el subvalor “Formalizar el requisito de la calificación”, en este caso se presenta en menor medida.

“Profesores de centros municipales”.

El subvalor “Formalizar el requisito de la calificación” se presenta en estos profesores en segundo lugar. En éste se manifiesta que lo logrado en el proceso no necesariamente se refleja en la calificación obtenida a través de un procedimiento de evaluación formal. Sin embargo estos procedimientos son obligatorios para obtener la única información válida de demostrar aprendizajes frente al MINEDUC.

Referencia ejemplo: *“...A mí me da la impresión de que los niños saben más de lo que refleja la nota. Tengo dos alumnas en práctica, y ellas me dicen, - ¡los niños saben harto! - (...) pero las notas no lo reflejan mucho...”* (Lenguaje y comunicación/C.M).

También este procedimiento de evaluación formal para conocer el status de estudiante promovido o no al próximo nivel, no significa precisamente un incentivo para los aprendizajes, simplemente significa un requerimiento administrativo.

Referencia ejemplo: *“... la calificación es un incentivo para el trabajo, no necesariamente para el aprendizaje...”* (Matemáticas/C.M.)

El subvalor “Construir el proceso de aprendizaje” se presenta en estos profesores primer lugar. En el ponen de manifiesto de manera clara que lo que se hace clase a clase y la evaluación de proceso, es más importantes para ellos que la evaluación formal. La evaluación permanente o de proceso dicen, motiva a los estudiantes a estar pendiente de captar aprendizajes y el profesor puede cerciorarse del nivel en que se aprendió, de acuerdo al modo en que los estudiantes se desarrollaron con esos aprendizajes en clases.

Referencia ejemplo: *“... incluso las actividades de la clase les voy poniendo nota y después al termino del semestre, ellos tienen una calificación y eso me ha dado resultado, he hecho un alumno con más responsabilidad...”* (Historia y Ciencias sociales/C.M.)

De otro modo, los resultados de las evaluaciones formales no reflejan lo observado en clases, porque estos estudiantes no traen un hábito de estudio que le permita analizar, transpolar conceptos e incorporarlos en una dimensión formal e intelectual.

En el subvalor “Utilizar los aprendizajes” se refiere en estos profesores a la importancia de la aplicación de los aprendizajes, tanto dentro del aula de clases como en la vida cotidiana. Pues los estudiantes incorporan nuevas acciones, lo que a la vez trae mejoras en sus conductas cotidianas y por lo tanto es una ayuda al desarrollo personal.

Referencia ejemplo: *“... por ejemplo, ellos también tenían que aprender a disertar sobre un tema frente a sus compañeros (...) más que un trabajo, es como desafiar sus propios miedos (...), aquí estamos para ayudarnos todos, y si no lo haces ahora imagínate más adelante,”* (Biología /C.M.)

El subvalor “Medición de la información deseada” reafirma lo importante de medir los avances o mejoramiento de aprendizajes de los estudiantes, en el transcurso de un año o de varios años. No es importante para estos profesores la medida del avance si no que la comprobación de que se haya avanzado, aunque sea mínimamente.

Referencia ejemplo: *“... quiero hacerles un diagnóstico de cuanto aprendieron del primer semestre, y ahí vamos a ver cómo estuvo el aprendizaje, porque para mí es importante saber si están o no aprendiendo...”* (Historia y Ciencias Sociales/C.M.)

Esta medición de los aprendizajes a través de las evaluaciones, es una herramienta justa para evitar algunas preconcepciones erradas, como las que tienen algunos estudiantes. Creen que al congraciarse con los profesores pueden subir sus calificaciones. En este subvalor se habla también de que a partir de obtener la información acerca de este tipo de avance, también como profesor se mide sus capacidades de enseñanza, si han fructificado o no sus acciones pedagógicas.

“Profesores de centros subvencionados”.

La importancia para estos profesores del subvalor “Formalizar el requisito de la calificación” se caracteriza por la obligación administrativa frente al MINEDUC. Sin embargo están conscientes que no necesariamente refleja los aprendizajes reales de los estudiantes. El ejemplo frecuente que estos profesores mencionaban es que algunos estudiantes durante el proceso no se desempeñaban de forma receptiva y tenían muy buena nota en la evaluación formal. Existen trampas para alcanzar buenos rendimientos en esos procedimientos de calificación, como esconder apuntes sobre la materia, copiar a otro compañero que ha estudiado o simplemente memorizar los contenidos solamente para la evaluación.

El sistema que rige actualmente, es la calificación y las evaluaciones externas, que son las evaluaciones a nivel nacional SIMCE y PSU, cuyos resultados se consideran la información válida sobre los niveles de aprendizajes de cada estudiante frente al sistema de promoción de los grados siguientes y el ingreso al ciclo superior de enseñanza.

Referencia ejemplo: *“...yo venía de una metodología indagatoria, que es totalmente distinta, tú le pasas los materiales a los chicos, ellos hacen experimentos. Es todo un ciclo de aprendizaje y una cuestión probada. Pero adivina cuál era la primera crítica, o el descontento más grande para los profesores, que no subían los resultados en el SIMCE...”* (Biología/C.S.)

Esta importancia de la calificación para el sistema de promoción de grados y el ingreso al ciclo superior, hace que la nota sea más importante que los aprendizajes y por lo tanto se tiene que alcanzar no necesariamente aprendiendo, sino que a través de cualquier medio. Esto se ha convertido en una costumbre que incluso padres transmiten a sus hijos.

Referencia ejemplo: *“... yo le digo a un apoderado (tutor o padre), - su hijo no ha logrado los objetivos para aprobar el curso - , el apoderado quiere que lo pase de curso como sea, porque a él le interesa que el alumno pase de curso, no le interesa si sabe o no sabe...”* (Matemáticas/C.S.)

Por esta misma razón estos profesores también han puesto de manifiesto la importancia del subvalor “Construir el proceso de aprendizaje” frente a las limitaciones de producir aprendizajes efectivos debido al sistema de calificación que rige como cuestión administrativa. Los profesores señalan que desarrollando otros tipos de procedimientos de evaluación, de proceso por ejemplo, es posible captar los aprendizajes reales, hacer participar a todos los estudiantes, conocer el nivel de aprendizaje que ha alcanzado, conocer cuales faltan por alcanzar, sus dificultades y capacidades para conseguir desde esas observaciones aprendizajes efectivos.

Referencia ejemplo: “... para la prueba se prepara materia, ejercicio y prueba. Entonces si ellos saben que se va trabajando clase a clase con una nota evitan faltar, porque saben que se va haciendo un trabajo (...) Entonces yo siento que mejora mucho...” (Lenguaje y Comunicación/C.S.)

Evaluar para construir el proceso de enseñanza y conseguir aprendizajes efectivos es algo significativo para estos profesores porque ayuda a los estudiantes a subir su calificación; esta vez reflejando los aprendizajes reales que es hacia lo que estos profesores enfocan sus esfuerzos, dentro de los límites de sistema de calificación que rige. También evaluar para construir el proceso de aprendizaje significa la reactivación de aprendizajes previos para conectar con los siguientes, profundizando más en los aprendizajes y alcanzando mejor calidad. Las propias evaluaciones formales pueden ser utilizadas para completar este proceso de construcción de los aprendizajes, a través de la discusión en torno al por qué de las respuestas fallidas, qué es lo que falta aprender y buscar el modo de hacerlo.

Referencia ejemplo: “... hacemos retroalimentación para que el alumno tenga claridad en qué se equivocó y por qué se equivocó, para mejorar en la siguiente evaluación (...) comenzamos a hacer la retroalimentación y volvíamos a pasar contenidos que hubieran quedado débiles y volvíamos a evaluar el mismo contenido, para ver que efectivamente, el alumno aprendiera ...” (Biología/C.S.)

En cuanto al subvalor “Utilizar los aprendizajes” podemos decir que para ellos se refiere a la comprobación de las transferencias de los aprendizajes al diario vivir. Incluso se propone como alternativa a la evaluación formal. Los profesores han observado que los estudiantes realmente han demostrado aprender durante las clases, en situaciones de la vida cotidiana. Por eso, la mejor forma de conocer los aprendizajes efectivos es cuando los estudiantes los incorporan en sus acciones de la vida cotidiana.

En cuanto al subvalor “Medición de la información deseada” podemos decir que se trata de considerar la calificación como una fórmula en la cual se conjuga la medición tanto de los aprendizajes de los estudiantes como el desempeño del profesor cuya labor es importante para que los estudiantes alcancen el aprendizaje.



Referencia ejemplo: *“... una alta tasa de insuficiente, creo que también es un insuficiente para el profesor, de manera que, es una medida doble, tanto para el alumno en su grado de logro como para mí como docente...”* (Historia y Ciencias sociales/C.S.)

“Profesores de centros particulares privados”.

El subvalor “Formalizar el requisito de la calificación” es el subvalor menos importante para estos profesores. Lo que ellos afirman al respecto, es que la calificación es la transformación a un número del conocimiento que el estudiante es capaz de “depositar” en un instrumento de evaluación en un momento determinado. Pero este instrumento no mide otras variables implícitas, de tipo emocionales que pueden afectar el rendimiento frente a este instrumento, relativizando su objetividad y fiabilidad.

Referencia ejemplo: *“... No solamente el conocimiento del alumno es la variable que yo estoy midiendo. Puede ser que el alumno sepa mucho, pero si el alumno está nervioso, enfermo, resfriado, lo dejé la polola... ¿qué tipo de evaluación o qué tipo de calificación va a tener? ¿refleja lo que él sabe? Por lo tanto, tiene que ser un elemento permanente y la calificación es para cumplir con un requisito de promoción, pero no siempre la calificación te refleja lo que el alumno sabe...”* (Historia y Ciencias sociales/CP.P.)

Respecto al subvalor “Construir el proceso de aprendizaje”, estos profesores hacen referencias a la evaluación constante, ya sean evaluaciones formales con calificación de unidades cortas o informales a través de actividades pedagógicas y sin calificación numérica. También mencionan la observación de los aprendizajes que se van alcanzando en el proceso, cuáles faltan por alcanzar, las condiciones anímicas y emocionales, las dificultades y las capacidades de los estudiantes, para desarrollar nuevas formas de enseñanza y generar un camino efectivo hacia los aprendizajes.

Referencia ejemplo: *“...yo estoy evaluando todo el tiempo, con una mirada yo evalúo la situación de la clase, entonces entro a un curso (...) yo tengo pensado hacer para mi clase un trabajo que requiere de silencio; mis alumnos están saliendo de una prueba, están cansados, (...) yo tomo la decisión de cambiar la actividad -. Entonces cuando yo evalúo, es para tomar decisiones...”* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

En el subvalor “Utilizar los aprendizajes” estos profesores hacen mención sobre los aprendizajes reales versus los aprendizajes medidos por instrumentos formales. Conseguir aprendizajes efectivos a través del uso de ellos en la vida cotidiana, se puede observar durante la clase o a través del relato de una experiencia del estudiante que indica la incorporación del aprendizaje a las propias acciones de la vida. Utilizar los aprendizajes es parte de una educación integral, es decir, la educación para la vida en su complejidad y multidimensionalidad y no solamente para la calificación.

Referencia ejemplo: *¿será necesario evaluar todo con guía, con prueba? Quizá yo con otro tipo de evaluación puedo lograr las mismas cosas, es difícil (...) en estos colegios, tú tienes que tener una definición, o sea, ¡qué queremos!, ¿queremos priorizar aparecer en los mejores rankings a nivel nacional? (...) ¿o buscamos formar personas integrales?* (Historia y Ciencias Sociales/C.P.P.)

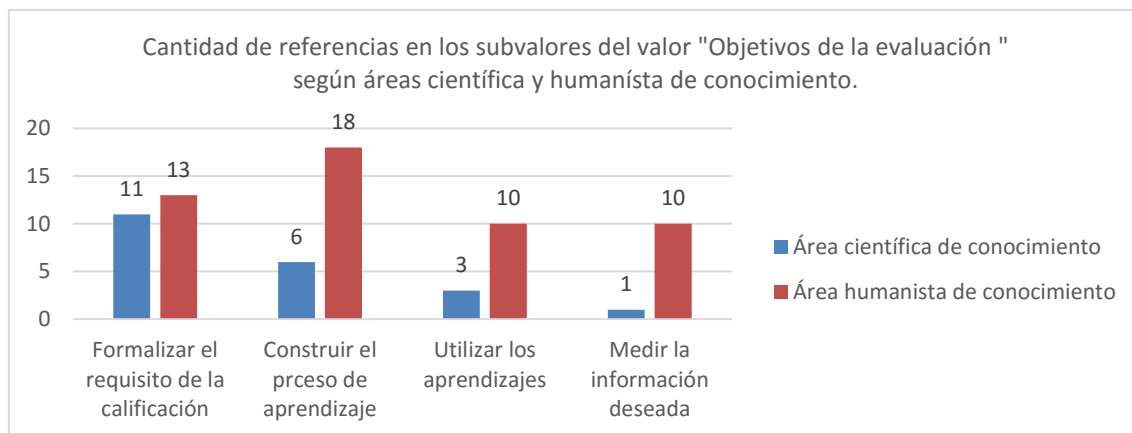
Las referencias destinadas al subvalor “Medición de la información deseada” en estos profesores dicen sobre la cuestión de la correlación entre el procedimiento de medida de los aprendizajes y el aprendizaje real. Estos profesores dicen que a pesar de que no necesariamente reflejan los aprendizajes reales, al ser la única evaluación válida con el que pueden contar para obtener información de los aprendizajes por lo menos en alguna medida muestran cómo va el proceso.

Referencia ejemplo: *“... Entonces me interesa más que nada por eso, para la tranquilidad intelectual, de saber que lo que hago se puede medir (...) porque por lo menos, algo demuestra algo se sabe...”* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

Área científica – humanista de conocimiento.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los subvalores del valor de acuerdo al área científica o humanista de conocimiento.

Gráfico 28. Gráfico ilustrativo de las referencias en los valores de la subcategoría “Objetivos de la evaluación” según áreas de conocimiento.



Se observa que en los profesores del área humanista de conocimiento prevalecen todos estos subvalores. En el subvalor “Formalizar el requisito de la calificación”, los profesores del área científica de aprendizaje se acercan a los del área humanista, en tanto que el resto de los subvalores se presentan de forma claramente dispar.

El subvalor “Formalizar el requisito de la calificación” nos puede indicar que medir los aprendizajes con una calificación es un requerimiento administrativo que tiene relación con un sistema general para la promoción de grados y el ingreso al nuevo ciclo de enseñanza. Es una condición que trastoca a todos los profesores por igual, formando parte todos del mismo

sistema educativo. El hecho de que los profesores del área científica hayan presentado mayor cantidad de referencias en este subvalor, respecto a los otros que conforman este valor, parece indicar la importancia de considerar el planteamiento técnico de la evaluación, en tanto es un requisito al que deben responder para estandarizar los logros de aprendizaje y reportar una calificación. Esto pudiera ser que no se contemplara tanto como parte del proceso educativo y, en consecuencia, desde su carácter formativo.

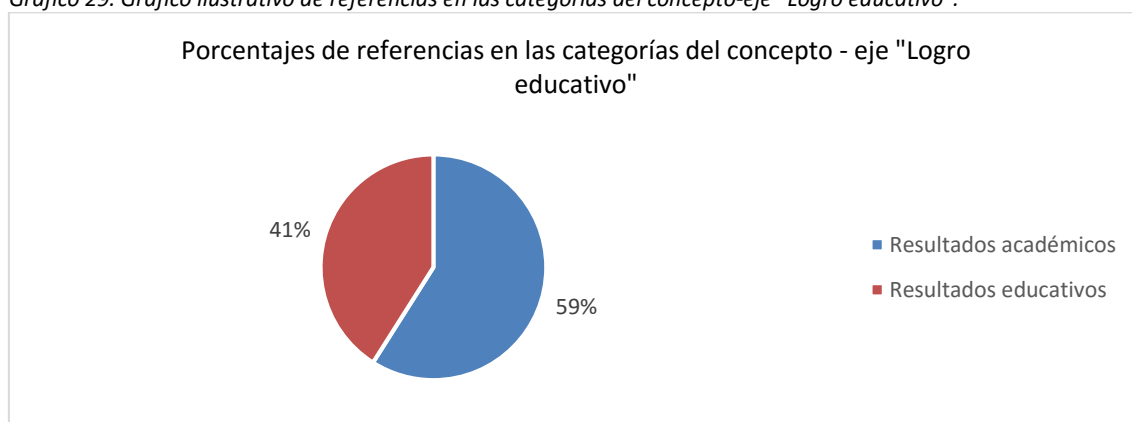
Las asignaturas de área humanista de aprendizaje tienen más relación con la vida y el contexto socio-cultural que rodea a sus estudiantes, trabajan con conocimientos más aplicables en distintas dimensiones de la vida de los estudiantes, posible de entender en su complejidad observando, analizando, recordando las propias experiencias. Esto queda indicado en la predominancia en el área humanista del subvalor "Construcción del proceso de aprendizaje". Las evaluaciones uniformes, limitadas en su forma de medir, suelen reforzarse con evaluaciones para la construcción del proceso hacia el aprendizaje efectivo. Los subvalores "Utilizar los aprendizajes" y "Medir la información deseada", nos indican la importancia de la aplicación de los aprendizajes como forma fiable de reconocer la incorporación efectiva de los aprendizajes y también la importancia de medir la información, para construir el proceso de enseñanza, para los aprendizajes que continúan, lo que nos conecta con las razones expuestas anteriormente.

## Concepto-eje: “Logro educativo”

Las categorías que componen este concepto-eje; 1. “Resultados educativos” y 2. “Resultados académicos” señalan, según el sentido de la profesión docente de nuestros profesores, dos dimensiones de la finalidad educativa. La primera categoría señala una formación integral de los estudiantes hacia el desarrollo de su vida. La segunda categoría señala la enseñanza de la asignatura, resultados en términos de calificaciones y promoción a los próximos niveles o también ciclos de enseñanza.

A continuación presentamos un gráfico que nos ilustra los porcentajes de referencias de cada categoría, con lo que comenzaremos el análisis de referencias.

Gráfico 29. Gráfico ilustrativo de referencias en las categorías del concepto-eje “Logro educativo”.



De acuerdo a este gráfico, la categoría “Resultados educativos” recibe un porcentaje mayor de referencias.

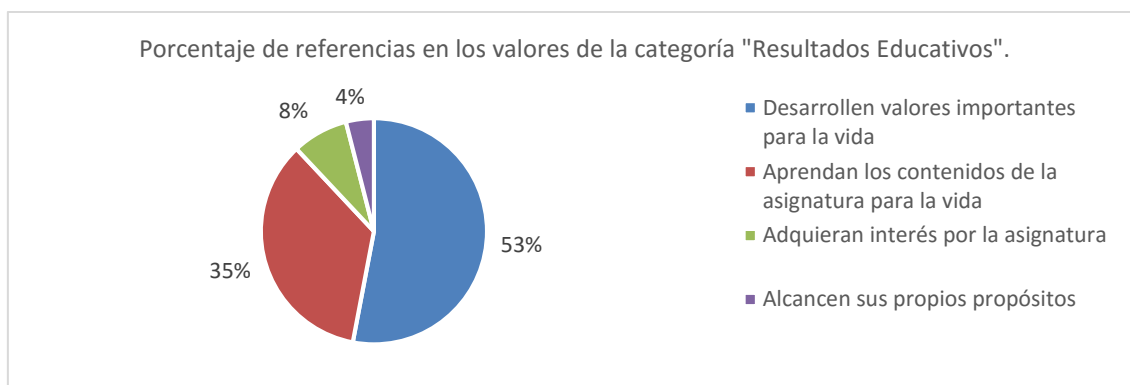
### Categoría: “Resultados educativos”

Esta categoría indica como “logro educativo” la formación para la vida de los estudiantes, la formación en valores, adquirir herramientas y habilidades de la asignatura para ser utilizados en sus vidas, respetar las propias aspiraciones de vida de los estudiantes para cooperar con ella, desarrollando ahí su labor pedagógica. Esta categoría se compone de cuatro valores:

1. “Desarrollen valores importantes para la vida”.
2. “Aprendan los contenidos de la asignatura para la vida”,
3. “Adquieran interés por la asignatura”,
4. “Alcancen sus propios propósitos”,

El siguiente gráfico de círculo expone el porcentaje de referencias que recibió cada uno de estos valores.

Gráfico 30. Gráfico ilustrativo de porcentajes de referencias en la categoría "Resultados educativos".



Observamos que el valor "Desarrollen valores importantes para la vida" es predominante. El valor "Aprendan los contenidos de la asignatura para la vida" se presenta en segundo lugar. Luego, los valores "Adquieran interés por la asignatura" y "Alcancen sus propios propósitos" se presentan en forma similar y en menor porcentaje.

El valor "Desarrollen valores importantes para la vida" apunta a la integración de valores morales que entran en juego en la vida de los estudiantes. El profesor, con la intención de que ciertos principios y valores morales perduren en el futuro, procurará desarrollarlos en las experiencias escolares. En esta etapa de formación de los estudiantes, los valores y principios morales que se destacan y se desean integrar de forma indispensable son; el respeto, la responsabilidad, la honestidad, la bondad, la autonomía, la auto superación e iniciativa propia. Referencia ejemplo: *"...yo creo que la impronta que les quiero dejar es que tengan ganas de hacer cosas, que si uno quiere algo, tiene las ganas y la fuerza, puede lograr lo que desee a futuro..."* (Biología/C.S.)

Por otro lado, en este valor también se señala la necesidad de mejorar el sistema de valores con los que llegan los estudiantes a la escuela, reformar sus modales, mejorar su vocabulario, la valoración de ellos mismos y de los demás, tener mejores expectativas de vida, todo esto con el fin de conducirlos a tener éxito en la sociedad en el futuro.

El segundo valor "Aprendan los contenidos de la asignatura para la vida", apunta al conocimiento que proporciona la asignatura como desarrollo de habilidades y herramientas para que los estudiantes las utilicen de manera que mejor beneficie su propia vida. El aprendizaje de la asignatura no es sólo para una calificación o la aprobación o reprobación de un curso, sino que es para la vida. El aprendizaje es con lo que construirán su vida.

Referencia ejemplo: *"...pueden utilizarlos en la vida cotidiana. Un niño puede no tener muy buenas notas, pero relaciona un concepto inmediatamente con la vida diaria..."* (Biología/C.S.)

Sin embargo, en este valor también aparece una información que se añade a esta perspectiva del aprendizaje de la asignatura. Estos profesores además de esperar que los aprendizajes mejoren sus habilidades para la vida, también señalan que los aprendizajes son importantes para rendir el SIMCE y la PSU, exámenes a los que sus estudiantes se ven sometidos periódicamente y que por lo tanto, es hacia donde tienen que enfocar el aprendizaje. Estos exámenes nada tienen que ver con experiencias de vida de los estudiantes, con la aplicación de esos conocimientos en la vida.

Referencia ejemplo: *“... Lo que pasa es que no estamos cien por ciento orientados a la PSU y no tenemos por qué estarlo, yo enseño cosas como expresión oral, a lo que le pongo absolutamente énfasis, expresión oral y escrita, dos cosas que no están en la PSU...”* (Lenguaje y Comunicación/C.S.)

Ahora bien, en el valor “Adquieran interés por la asignatura” se señala la afinidad y agrado que los estudiantes llegan a sentir por la asignatura, con lo que se consigue el aprendizaje. El aprendizaje se obtiene no simplemente para tener buenas calificaciones y aprobar el curso, sino que para conectar afectivamente con la asignatura, desde un punto de vista más personal e individual. Esto guarda estrecha relación con la conexión que puede entablar el estudiante con el profesor. Ambos interesados en la misma asignatura y tener cierta predilección en común, entablan una buena relación de enseñante y aprendiz.

Referencia ejemplo: *“...- ¡Historia es más entretenido miss! - Tiene que ver también con que nosotros nos tenemos cariño. ¡Sí! también va por el hecho de que tengan afinidad con el profe...”* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

En el valor “Alcancen sus propios propósitos” se señala el reconocimiento de la dimensión personal del estudiante, aspectos que pertenecen sólo a ellos individualmente. Este valor señala el desarrollo en lo personal de ciertas habilidades que permitirán al estudiante alcanzar sus propios objetivos de vida. Estas habilidades pueden tener poca relación con la asignatura, pero sin embargo con la condescendencia del profesor, quien brinda con su asignatura la posibilidad de alcanzar los propios propósitos de sus estudiantes, se generan buenos resultados de aprendizaje.

Referencia ejemplo: *“...El otro día me la encontré en el funeral del papá de un ex alumno, y me dijo, - profe, ya soy abogada (...) esa chica no era buena para la física, pero le di la oportunidad de desarrollar una habilidad de ella...”* (Física/C.P.P.)

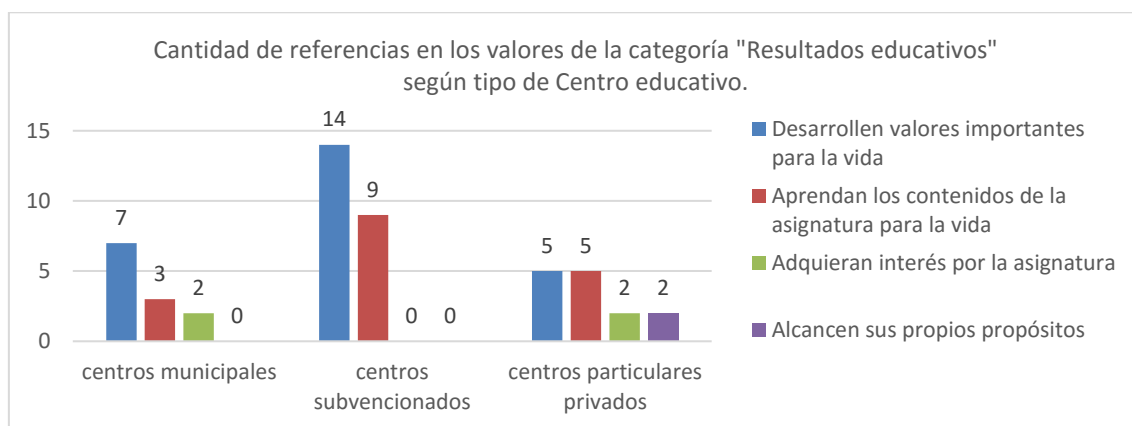
Análisis según unidades de contexto. Categoría “Resultados educativos”.

En este punto realizamos el análisis de referencias de los valores de la categoría “Resultados educativos” según unidades de contexto.

Tipos de centros educativos.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los valores de esta categoría de acuerdo a cada tipo de centro.

Gráfico 31. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la categoría “Resultados educativos”, según tipo de centro educativo.



Observamos que la cantidad de referencias de estos valores se distribuye en forma heterogénea en los distintos Tipos de centros educativos. En los profesores de centros municipales se reproduce de cierta manera la misma distribución de referencias de los valores de la categoría general sin que se presente el último valor “Alcancen sus propios propósitos”. En los profesores de centros subvencionados se presentan únicamente el primer y segundo valor “Desarrollen valores importantes para la vida” y “Aprendan los contenidos de la asignatura para la vida” en forma significativamente mayor. En los profesores de centros particulares privados los dos primeros valores se presentan en idéntica cantidad y en una leve relevancia respecto a los otros dos valores de la categoría. Por otra parte, son los profesores de centros subvencionados los que más frecuentemente aluden a estos valores en sus reflexiones.

“Profesores de centros municipales”.

Para los profesores de centros municipales el valor “Desarrollen valores importantes para la vida”, quiere decir la mejora en la vida de los estudiantes desde una dimensión cultural. Los profesores detectan la escasa educación con la que llegan los estudiantes a la escuela, por lo que es una necesidad enfocarse en enseñarles nuevas y mejores normas y principios morales para desenvolverse más educadamente dentro de la sociedad. Cuestiones de la vida diaria como; la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la fraternidad, un buen vocabulario, modales y

costumbres para mejorar sus expectativas de vida, salir adelante y cambiar de esta forma su destino, sin lo cual terminaría en fracaso social.

Referencia ejemplo: *“...cada cosa, cada lectura que hago, lo hago enfocado en “¡ah mira! esta es la única oportunidad de cambiar el switch y de ver que si podemos salir adelante, que si uno se lo propone, lo logra...”* (Lenguaje y Comunicación/C.M.)

Estos estudiantes no cuentan fuera de la escuela con el refuerzo de valores, necesario para mejorar y crecer culturalmente, por lo que los profesores se encargan de esta situación.

Estos profesores se refieren luego al valor “Aprendan los contenidos de la asignatura para la vida” en el sentido de distinguir aquellos contenidos de la asignatura que sean útiles para la vida de estos estudiantes, amplíen el conocimiento que tienen sobre ella y lo cotidiano, mejore el acervo cultural que traen de sus hogares y tomen herramientas para cambiar sus costumbres, ciertos comportamientos, con ello mejorar la percepción sobre la vida.

Referencia ejemplo: *“...Que sean los contenidos aterrizados. Uno puede hablar sobre muchos contenidos, pero a veces no es útil para el niño. Llegan muy pocos niños a la universidad, por los problemas de hogar, problemas económicos (...) aun así tienen que tener un guía, para llegar a lo que ellos pretenden...”* (Biología/C.M.)

Respecto a las referencias acerca del valor “Adquieran interés por la asignatura” nos señalan la satisfacción del aprendizaje alcanzado y gusto por la asignatura que ha perdurado en el tiempo, ha pasado a formar parte de la vida de algunos estudiantes y por lo tanto de su personalidad.

Referencia ejemplo: *“... hace unos días me encontré con una ex alumna, decía – señorita, yo logré amar Lenguaje, ahora me encanta y me ha ido súper bien -. Han ido quedando un gusto un poco por la Literatura...”* (Lenguaje y Comunicación/C.S.)

No contamos con referencias sobre el valor “Alcancen sus propios propósitos” en estos profesores.

“Profesores de centros subvencionados”.

Estos profesores se refieren al valor “Desarrollen valores importantes para la vida” como aquello que consideran fundamental para que la formación académica y valórica se desarrolle apropiadamente. Fortalecer el respeto, la puntualidad, la disciplina, el compromiso, el esfuerzo, los hábitos de estudios, mejorar el trato con los demás y tener claro sus expectativas en la vida es fundamental para enfrentar una formación profesional y social con lo que desenvolverse adecuadamente en la vida.



Referencia ejemplo: *“... el logro educativo está en agrandar esos aprendizajes que ellos tienen para transformarlos en algo positivo, que en el fondo los haga felices, para que ellos puedan crecer...”* (Filosofía/C.S.)

Estos profesores también buscan fortalecer valores que se relacionan con el futuro profesional de los estudiantes, valores que apuntan a mejorar su actitud y comportamiento frente a sus asuntos académico en el presente para llegar a ser buenos trabajadores y profesionales en el futuro, perteneciendo así a un mejor estrato socio-económico y tener mejor calidad de vida.

Referencia ejemplo: *“...preparar a los chicos para la sociedad, dejarlos listos para que ellos puedan desenvolverse sin ningún problema con otra gente en ámbitos laborales, en diferentes contextos...”* (Inglés/C.S.)

Estos profesores también buscan desarrollar ciertos valores humanos y habilidades sociales para responder a ciertas necesidades afectivas de los estudiantes, formándolos en este sentido para que lleguen a ser adultos íntegros, fuertes en principios morales.

Referencia ejemplo: *“...ser alguien en la vida, lograr realizarse como hombre y junto con eso llevar los valores positivos, practicados dentro de su vida...”* (Matemáticas/C.S.)

En segundo lugar el valor “Aprendan los contenidos de la asignatura para la vida” para estos profesores significa ofrecer los contenidos de la asignatura específica y de las disciplinas científicas o humanistas en general, para que los apliquen en su propia vida, vivan nuevas experiencias y alcancen un mejor desarrollo personal, a la vez que intelectual y sobre todo de cara alcanzar una formación profesional desempeñándose en el futuro con la mejor preparación académica posible.

Referencia ejemplo: *“...darle las herramientas y los contenidos necesarios, sea para la universidad, sea para un instituto tecnológico, sea para la vida del trabajo (...) para que ellos se puedan desenvolverse...”* (Matemáticas/C.S.)

Sin embargo, estos profesores se encuentran en el dilema de entregar los contenidos de la asignatura para ser aplicados por los propios estudiantes en sus vidas o entregar los contenidos para rendir un buen examen de SIMCE o PSU cuyos puntajes representan el nivel de aprendizaje alcanzado por sus estudiantes, una forma en que el centro conoce cómo los profesores se han desempeñado en su labor. Por lo tanto, suelen destinar mucho tiempo en la entrega de contenidos para rendir estos exámenes.

Referencia ejemplo: *“...me preguntaban, este alumno tiene 6.8 en tu ramo y ¿por qué se sacó 500 puntos en la PSU de Lenguaje? (...) yo evalué cosas como expresión oral y escrita, a lo que le pongo absolutamente*

*énfasis (...) herramientas para que puedan desarrollarse a los 19 años en cualquier ámbito, universidad, entrevista de trabajo, dos cosas que no están en la PSU...”* (Lenguaje y Comunicación/C.S.)

Estos profesores no proporcionaron referencias para el valor “Adquieran interés por la asignatura”, tampoco para el valor “Alcancen sus propios propósitos”.

“Profesores de centros particulares privados”.

Los profesores de centros particulares privados se refieren al valor “Desarrollen valores importantes para la vida” como valores relevantes para desarrollar en sus estudiantes, que teniendo todos los recursos económicos para enfrentar la vida, podrían adquirir una visión inapropiada de esto y afectar la armonía social sin una guía moral que desarrolle su conciencia social, la solidaridad y el servicio social.

Referencia ejemplo: *“...yo puedo amonestarlos porque trataron mal a un auxiliar, en otros colegios privados no sucede eso, yo me paro ahí desde el valor de la solidaridad, desde el valor del servicio...”* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

Otros valores como la responsabilidad, el esfuerzo, la autonomía y liderazgo de su propia vida, son necesarios para la vida de estos estudiantes, ya que suelen ser estudiantes sobreprotegidos y aislados de los problemas sociales de su entorno. Formar a los estudiantes para la vida, en estos casos es una cuestión de formación para la autonomía, liderazgo y conciencia social, para que todo lo que se aprendan produzca una actitud agente de sus propias vidas, de cambio social y aporte para la mejora social.

Referencia ejemplo: *“...viven en una burbuja y yo me preocupo mucho, en mi rol de profesor jefe de 3º y 4º medio de que cuando salgan el próximo año no sufran ese cambio tan brusco tan radical y que sepan lo que está sucediendo afuera...”* (Lenguaje y Comunicación/C.P.P.)

El valor “Aprendan los contenidos de la asignatura para la vida” quiere decir para estos profesores una formación académica profundizada a través del enlace de la asignatura con la vida de los estudiantes, para que de esta manera tengan un desarrollo en términos culturales e intelectuales como futuros profesionales de excelencia.

Referencia ejemplo: *“...leímos la primera noticia, esta es la editorial del periódico que lee el 80 % de Chile, han aprendido a de-construir, en la lógica de debate. Porque el colegio se ha metido en eso el último año, en los debates, foros, como educan hoy a los abogados...”* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

Esta formación en los contenidos forma parte de un proceso generado por estos profesores a través de lo que los estudiantes profundizan la comprensión del mundo, generando un cambio beneficioso en ellos y en la construcción de la sociedad.

Referencia ejemplo: *“...no es que uno solamente vaya haga su clase de historia y enseñe Roma, o enseñe la historia de Lautaro, la historia de Chile, sino que es para cómo eso sirve para generar un click en mis alumnos...”* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

Respecto a “Adquieran interés por la asignatura” nos dicen que tal interés significa que se ha logrado transmitir de la mejor forma los contenidos y los aprendizajes que ofrece la asignatura. En ocasiones, algunos temas de la asignatura no logran despertar este interés, los alumnos se encuentran apesadumbrados en la clase, la presencia del profesor les es indiferente y por lo tanto el logro de aprendizajes se dificulta. En cambio, cuando se logra despertar el interés, la propia presencia del profesor en la sala de clases es más requerida por los estudiantes y los aprendizajes de los estudiantes se logran con mayor calidad.

Referencia ejemplo: *“... - no queremos geografía, es mucha materia - (...) ellos lo único que querían era volver a Historia entonces yo creo que por ahí va la cosa (...) Les gusta más aprender historia, no es lo que yo creo sino lo que ellos comentan...”* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

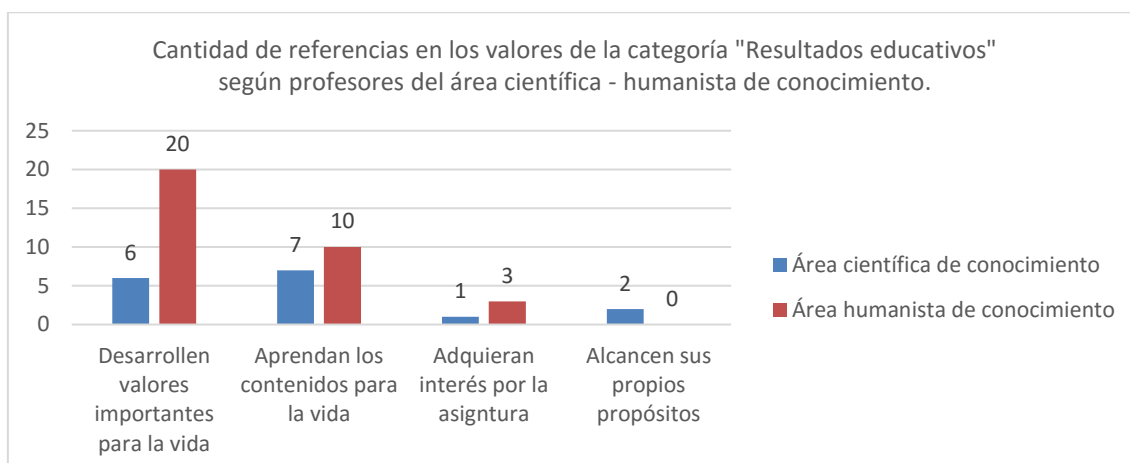
Respecto a “Alcancen sus propios propósitos”, estos profesores, nos señalan que un logro educativo también es el logro de los objetivos del estudiante en lo personal, y que no necesariamente tiene que ver con el aprendizaje de una asignatura y tampoco con el currículo formal. Estos profesores relatan las anécdotas en la que como profesor creó los medios para que la asignatura no fuera un obstáculo en el alcance de las metas del estudiante, sino que planteándola de una manera totalmente innovadora resultó ser un medio que facilitó el alcance de sus propias metas.

Referencia ejemplo: *“...ese alumno en un tablero, donde había extensiones de nylon, colgó unos lápices y tocaba el cumpleaños feliz con los lápices, los tenía calibrados, y yo dije - ¿en serio? ¿y puedes aprenderte el Ave María? - y me dijo, - ¡sí! un poquito - yo le dije - este trabajo tiene un 7 y si te aprendes otra canción otro 7 - y el jefe me dijo, - oye, pero ¡cómo le vas a poner a eso un 7!, (...) encuentro que sabe más física que mucho de nosotros, sobre todo en escala musical. El chiquillo descubrió la simetría, las divisiones armónicas y fue capaz de sacar sonido de ahí (...) es músico ahora ...”* (Física/C.P.P.)

Área científica – humanista de conocimiento.

A continuación presentamos el análisis de referencias en los valores de la categoría “Resultados educativos” según la unidad de análisis de contexto de los profesores del área científica – humanista de conocimiento.

Gráfico 32. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la categoría "Resultados educativos", según área de conocimiento.



Vemos cómo, en general, estos valores son más aludidos en los discursos del profesorado del área humanista. La diferencia más significativa se presenta en el valor “Desarrollen valores importantes para la vida”. La variación en la cantidad de referencias entre profesores del área científica y humanista en los valores “Adquieran interés por la asignatura” y “Aprendan los contenidos de la asignatura para la vida”, es leve. El valor “Alcancen sus propios propósitos”, se presenta solamente en el profesorado del área científica, aunque en baja proporción.

Esto nos puede indicar que las asignaturas del área humanista de conocimiento compatibilizan sustancialmente con los principios morales que presenta el valor “Desarrollen valores importantes para la vida” debido a que buscan fundamentalmente el desarrollo humano de los estudiantes. Lo que puede estar reflejándose también en el valor “Aprendan los contenidos de la asignatura para la vida”, puesto que el valor indica el desarrollo de la vida de los estudiantes a través de los contenidos. Sin embargo, la escasa diferencia de referencias entre profesores de una y otra área de conocimiento en este último valor nos puede señalar que los contenidos para el desarrollo de la vida de los estudiantes tienen la misma importancia para los profesores de científica de conocimiento.

Respecto al valor “Adquieran interés por la asignatura” que se refiere a la afinidad hacia la asignatura que los estudiantes manifiestan, es algo que tiene que ver más con el proceso educativo que profesores de ambas áreas recorren y la relación interpersonal que se puede generar en ella y no con alguna asignatura en específico. La mínima diferencia en la cantidad de referencias entre profesores de ambas áreas podría ser un indicador de esto.

Las referencias para el valor “Alcancen sus propios propósitos” se refieren al reconocimiento de la dimensión personal de los estudiantes, una reflexión profunda acerca del logro educativo en tanto sirve al logro de propósitos personales de los estudiantes. Se trata en definitiva de la

elaboración de una perspectiva con que el profesor observa a sus estudiantes, la que pueden alcanzar otros profesores sin distinción de alguna asignatura específica. Por lo tanto, aunque en esta oportunidad esta reflexión fue expresada sólo por profesores del área científica, profesores de otras áreas eventualmente pueden llegar a elaborarla y expresarla.

### Categoría: “Resultados académicos”

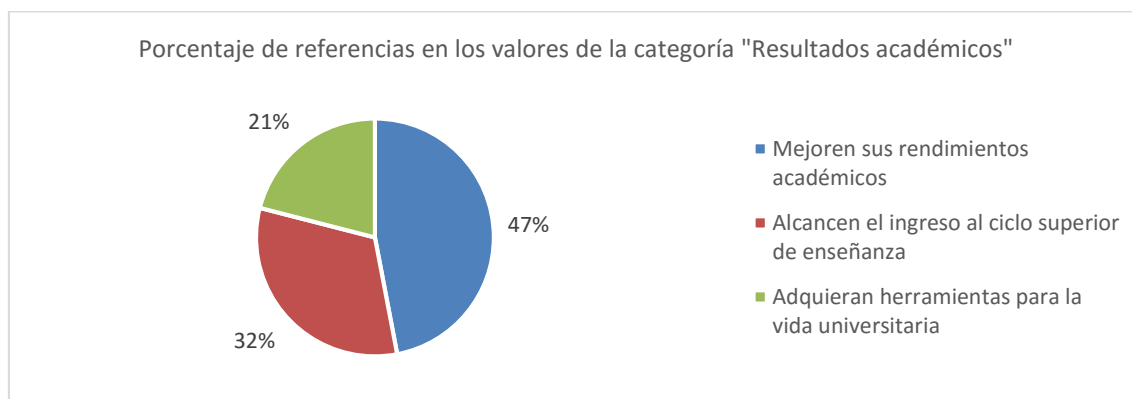
Esta categoría indica el desarrollo del ámbito académico como logro educativo que se espera alcanzar en los estudiantes: el rendimiento escolar, la mejora de las calificaciones, promoción al próximo nivel escolar, el ingreso al ciclo superior de enseñanza y adquisición de habilidades para desenvolverse apropiadamente en el ciclo superior de enseñanza, todas estas situaciones relacionadas estrictamente a lo académico.

Esta categoría se compone de tres valores:

1. “Mejoren sus rendimientos académicos”,
2. Alcanzen el ingreso al ciclo superior de enseñanza
3. Adquieran herramientas para la vida universitaria.

El siguiente gráfico expone el porcentaje de referencias que recibió cada uno de los estudiantes.

Gráfico 33. Gráfico ilustrativo de porcentajes de referencias en la categoría “Resultados académicos”.



El valor “Mejoren sus rendimientos académicos” es el valor más enfatizado con casi la mitad de las referencias de la categoría. El valor “Alcanzen el ingreso al ciclo superior de enseñanza” se presenta con el segundo lugar. En tercer lugar se presenta el valor “Adquieran herramientas para la vida universitaria”.

El valor “Mejoren sus rendimientos académicos” se refiere a que los estudiantes suban sus calificaciones en un proceso pedagógico que requiere tiempo, considerando las características del estudiante en particular. Según estos profesores, existe un gran número de estudiantes sin motivación para obtener buenas calificaciones, ya sea por algún problema de aprendizaje; como déficit de atención, o por problemas sociales del entorno en el que viven, la escasez de recursos económicos, padres ausentes, falta de una figura modélica, delincuencia, etc. Para los

estudiantes inmersos en estos contextos, los profesores realizan un trabajo de adecuación al nivel de aprendizaje que presentan, modificando proceso de aprendizaje de acuerdo a sus tiempos, siendo más empáticos, cambiando la mirada hacia las prioridades del estudiante en particular. También ejecutando los programas de integración pedagógica para estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje que brinda el MINEDUC.

Referencia ejemplo: *“... Las primeras guías eran las que menos contestaban, ahora, las entregan casi todas respondidas. Entonces veo logros, es como cuando tú les enseñas a caminar a los niños, los primeros pasos les va a costar, pero después lo hará solo...”* (Lenguaje y comunicación/C.M.)

La mejora en las calificaciones también tiene relación con conseguir mejores puntajes en las evaluaciones a nivel nacional, PSU y SIMCE en que las calificaciones de los estudiantes se integran en sus resultados. Estos resultados se utilizan para observar el nivel de aprendizajes alcanzados en todos los centros educativos a nivel nacional, a partir de lo cual se sitúan en un ranking donde dependiendo de su posición se valida la calidad de sus prácticas. Sin embargo este objetivo de subir los rendimientos es muy distinto al anterior y lamentablemente para los profesores, enfocarse en subir las calificaciones, adecuando el proceso de enseñanza a los estudiantes, significa alejarse del propósito de subir los rendimientos para estos. Esto implicaría limitarse un tipo de evaluación y al modo en que estos exámenes de ejecutan.

Referencia ejemplo: *“... vas adecuando tu metodología y tus evaluaciones a ellos, pero cuando den nuevamente la PSU, o SIMCE, ¿cómo lo hacemos ahí? ...”* (Biología/C.S.)

En el valor “Alcancen el ingreso al ciclo superior de enseñanza”, los profesores señalan el deseo de que sus estudiantes alcancen suficiente puntaje en la PSU para que su ingreso a la universidad. Además por otro lado, tanto el centro educativo en donde estos profesores se desempeñan como los padres de los estudiantes valoran enfáticamente alcanzar cierto puntaje en la PSU como objetivo educativo. Confían tal preparación al profesor que ahí. Por lo tanto ellos como profesores tienen que trabajar para cumplir tal demanda.

Referencia ejemplo: *“... lo ideal, como yo siempre les digo a los chiquillos –usted tiene que tratar de lograr que la universidad le diga venga y que la universidad no les cierre la puerta en las narices...”* (Física/C.S.)

Señalan que los estudiantes que entran a determinado centro educativo, lo hacen porque tanto ellos como sus familias buscan rendir la PSU e ingresar a la universidad. Si entrar a la universidad no fuera su interés, no ingresarían a estos centros ni tampoco asumirían su costo económico. Hablamos de centros subvencionados y centros particulares privados, en donde los padres asumen el copago o costo total de la educación que allí se imparte.

Referencia ejemplo: *“...la mayoría de los colegios como este, están preocupado de los estándares o de las mediciones externas como la PSU y el SIMCE...”* (Biología/C.S.)

Ahora bien, dicen también que cada vez hay más padres que están dispuestos a asumir este esfuerzo económico para traer a sus hijos a este tipo de centros donde, se les forme adecuadamente para rendir la PSU, sin importar la clase social de la que provenga. Antes, dicen, no se asumía ese tipo de coste económico, pues muchas veces significa, en palabra de uno de nuestros profesores, “hipotecar” el bienestar del momento, por el futuro de sus hijos. Por ese motivo, actualmente hay más heterogeneidad socio-cultural de estudiantes, por lo que el objetivo de brindar una buena preparación para la PSU se complica, a veces hay que dejar a un lado las necesidades educativas más inmediatas de los estudiantes, la entrega de afecto, cariño, interés y demostrarles horizontes posibles más allá de la universidad.

Referencia ejemplo: *“...están insertos en un medio social vulnerable (...) preparar al alumno para la universidad es bastante difícil, pero si uno puede darle cariño, afecto y darle un horizonte, para que ellos vean que hay una meta más allá de la que tienen en el momento y que ellos pueden superar esa realidad también está haciendo un buen trabajo...”* (Matemáticas/C.S.)

En el valor “Adquieran herramientas para la vida universitaria”, los profesores se refieren a que otro paso, además de la preparación académica de los estudiantes para rendir la PSU, es que adquieran las capacidades y habilidades para desenvolverse bien en la vida universitaria. Por ejemplo el esfuerzo y responsabilidad, responder a altas exigencias y a altos niveles de rendimiento académico, tanto para que se desenvuelvan sin problemas en el ciclo de formación universitaria como para que se transformen en excelentes profesionales el día de mañana.

Referencia ejemplo: *“... pasó en esa generación todos iban hacia el área de la medicina, o el área de la salud, lo que significaba que yo tenía que poner al máximo mi esfuerzo, para que esos estudiantes alcanzaran esa práctica...”* (Biología/C.P.P.)

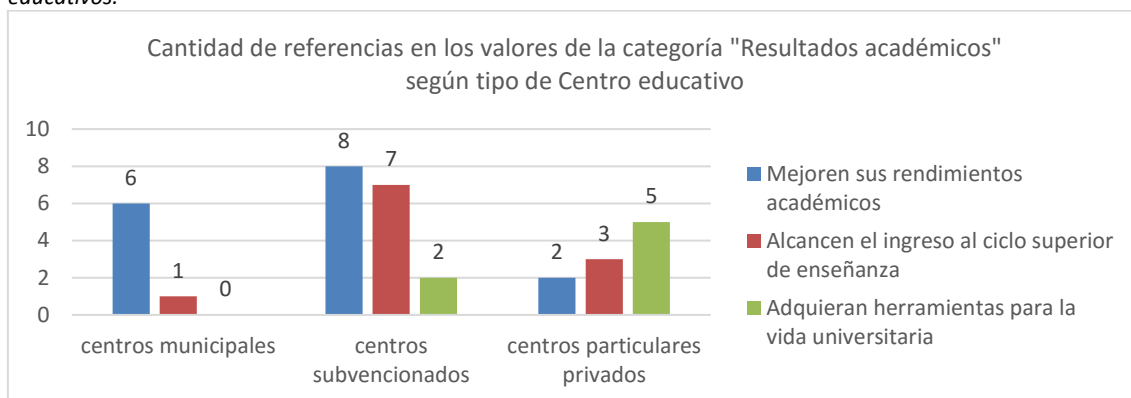
Análisis según unidades de contexto. Categoría “Resultados académicos”.

Presentamos el análisis de los valores de la categoría “Resultados académicos” según unidades de análisis de contexto.

Tipos de centros educativos.

A continuación presentamos la cantidad de referencias en los valores de esta categoría de acuerdo a cada tipo de centro.

Gráfico 34. Gráfico ilustrativo de referencias en la categoría "Resultados académicos" según Tipos de centros educativos.



En los centros municipales y subvencionados el valor "Mejoren sus rendimientos académicos" se presenta preponderantemente. En éstos últimos profesores también se presenta en forma relevante el valor "Alcancen el ingreso al ciclo superior de enseñanza". No es el caso de los centros particulares privados, en que el valor mayormente referenciado es "Adquieran herramientas para la vida universitaria". Esta distribución heterogénea se explica en función del contexto socio-económico en que trabajan los tres tipos de centros a continuación.

"Profesores de centros municipales".

Para estos profesores el valor "Mejoren sus rendimientos académicos" significa abordar las dificultades que suelen presentar sus estudiantes: escasos hábitos de estudios y falta de apoyo familiar, que menoscaban su motivación para el aprendizaje y la obtención de buenas calificaciones. Todo ello pensando en un futuro a corto plazo. Además, la calificación para estos profesores representa un dilema entre la forma en que el MINEDUC dispone el plan de estudios; el tiempo previsto para su enseñanza, el modo en que miden los aprendizajes y las necesidades educativas reales que presentan estos estudiantes; apoyo afectivo. Mejorar los rendimientos académicos significa adecuarse al estudiante en particular, a su nivel académico real y comenzar a incrementar los aprendizajes poco a poco, lo que resulta ser incompatible con las exigencias del MINEDUC.

Referencia ejemplo: "...El niño de aquí no hace tarea en casa, no tiene padres que lo apoyen (...) si yo tuviera que seguir el sistema, tendría que decir – ¡Qué pena que no saben sumar unidades!, ¿tampoco aprendieron a sumar unidades con decena?, no importa, ahora vamos a las unidades de decenas y centenas - ..." (Matemáticas/ C.M.)

Para los profesores el valor "Alcancen el ingreso al ciclo superior de enseñanza" quiere decir el logro ideal que esperan alcanzar en sus estudiantes y que persiguen a pesar de las dificultades. Como lo señalamos anteriormente, estos estudiantes presentan poca motivación para aprender



debido a diferentes problemas socio - culturales y la falta de apoyo de sus familias. Estos profesores piensan que sus estudiantes tienen todas las capacidades de alcanzar el ingreso al ciclo superior de enseñanza, sin embargo, asumen que como profesores no tienen la capacidad de intervenir en lo que obstaculiza estas mismas capacidades, los contextos en que se desenvuelven. Por lo tanto, estos profesores consideran que el mejor logro educativo es alcanzar una mejora en las propias expectativas educativas de los estudiantes y en los pequeños pasos que pueden dar los estudiantes y sus familias.

Referencia ejemplo: *"...si yo educo a uno de la familia, educo a toda la familia (...) esperar que estos resultados sean beneficiosos para ellos y de los que vienen detrás de ellos..."* (Lenguaje y Comunicación/C.M.)

No hay referencias en el valor "Adquieran herramientas para la vida universitaria.

"Profesores de centros subvencionados".

Para estos profesores el valor "Mejoren sus rendimientos académicos" quiere decir tener por objetivo que el estudiante suba las calificaciones, por una parte, motivando a que el estudiante dedique más esfuerzo y por otra parte, adecuando los métodos de enseñanza y de evaluación a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los profesores toman conciencia que el problema se centra muchas veces en la incompatibilidad de la forma de aprender que tiene el estudiante y las evaluaciones que aplica.

Referencia ejemplo: *"...uno se va adecuando al nivel del curso. O sea, si ves un curso que le va muy mal, vas bajando un poquito, sin regalarles la nota ni mucho menos, pero si te vas adecuando al curso..."* (Biología/C.S.)

También, debido a esto los profesores se cuestionan acerca si la mejora de las calificaciones puede ser considerada un logro educativo real. Por un lado, se les presentan los estándares y mediciones, un plan de contenidos de estudios y un sistema de calificaciones que el MINEDUC legitima para medir los logros de aprendizajes y por otro lado observan a los estudiantes destinando esfuerzos personales enormes para superarse, conseguir aprender y subir sus calificaciones, pero aun así no alcanzan las calificaciones que según este sistema demostrarían su mejora. En este caso, para los profesores este estudiante ha alcanzado un logro educativo significativo.

Referencia ejemplo: *"...creo que al Ministerio lo único que le interesa es que los chicos obtengan buenas calificaciones y cuando vengan pruebas o mediciones internacionales, PISA o todas estas pruebas, no salgamos últimos..."* (Historia y Ciencias sociales/C.S.)

En el valor “Alcancen el ingreso al ciclo superior de enseñanza” los profesores dicen que al ser el centro financiado por el copago de los padres, junto con la subvención del Estado, el mejor logro educativo que todos quisieran, como producto de esta inversión económica, es que los estudiantes logren un puntaje suficiente en la PSU para que sea aceptado en la universidad. Las familias de los estudiantes no tienen precisamente las mejores condiciones económicas para no dar importancia al dinero que están destinando a la educación de sus hijos, de lo contrario matricularían a sus hijos en centros municipales cuyo financiamiento total proviene del Estado. Sin embargo no cuenta con los recursos para dar una preparación efectiva para rendir la PSU.

Referencia ejemplo: *“... yo debo pensar que el fin último en este minuto, es que cada uno de mis alumnos debiera llegar a la universidad, porque si no estarían en un colegio técnico, en un colegio comercial, en una técnica, en una industrial y no estaría aquí...”* (Física/C.S.)

Respecto al último valor “Adquieran herramientas para la vida universitaria” estos profesores se refieren a la importancia de la adquisición de capacidades y habilidades relacionadas con los hábitos de estudios y éxito académico para que sus estudiantes puedan desenvolverse con más confianza en la universidad y posteriormente con estas mismas herramientas desarrollarse en su profesión.

Referencia ejemplo: *“...tienen que adquirir las capacidades y las habilidades para que las puedan desarrollar en la universidad, y que después la puedas desarrollar como profesional...”* (Física/C.S.)

“Profesores de centros particulares privados”.

El valor “Mejoren sus rendimientos académicos” se presenta en estos profesores en último lugar. En este valor, estos profesores señalan que en la mejora de las calificaciones como logro educativo, entran en juego dos aspectos. Primero, el reconocimiento de las características de los estudiantes, sus capacidades y necesidades individuales de mejora, dentro de lo que subir las calificaciones es en medio de otros logros, una contribución a su desarrollo y a sus propias necesidades de mejora.

Referencia ejemplo: *“...Ayer me vino a mostrar un 6 en algebra, me venía a abrazar, estaba radiante. Yo le dije – Matías no he hecho nada, eres tú el que se sacó la nota ¿cómo te sientes? –...”* (Física/C.P.P.)

Y el segundo aspecto, es la mejora en la voluntad y el esfuerzo que el propio estudiante debe poner para realizar las actividades pertinentes al objetivo de mejorar sus calificaciones, como repasar los contenidos en casa, poner atención o procurar alcanzar claridad en lo que se espera que aprendan en clases.

Referencia ejemplo: *“...esos mismos chicos que habiendo entendido, no reafirmaron su aprendizaje, porque se consolida cuando es capaz de hacerlo, solito y repetirlo varias veces...”* (Química/C.P.P.)

Respecto al segundo valor “Alcancen el ingreso al ciclo superior de enseñanza” estos profesores señalan que es objetivo claro de este tipo de centro educativo es que los estudiantes reciban una óptima preparación académica, hábitos de estudios de alto rendimiento, para que alcancen un buen puntaje de PSU e ingresen a las carreras universitarias que ellos deseen y además tengas éxito en ella. Sin embargo, deben tomar en cuenta que procurar esta formación requiere dedicar mucho tiempo y dejar a un lado otros objetivos educativos que consideran de primer orden, como atender a sus necesidades afectivas y de formación en valores.

Referencia ejemplo: *“...este colegio, apunta a una excelencia académica, la gran mayoría de los alumnos sigue una carrera profesional. Porque exigimos, exigimos, exigimos al alumno, a un nivel bastante elevado (...) hay que llegar a ciertos estándares...”* (Lenguaje y Comunicación/C.P.P.)

El valor “Adquieran herramientas para la vida universitaria” al que estos profesores se refieren en mayor frecuencia que el resto de los valores, apunta al desarrollo de habilidades relacionadas con el desarrollo académico de excelencia, de un punto de vista crítico y autonomía para ampliar sus conocimientos, habilidades que le permitirán tener una exitosa formación universitaria, desempeño profesional futuro y su aporte a la sociedad. Supone también que están pensando en un futuro a largo plazo: el ingreso en la universidad.

Referencia ejemplo: *“... los niveles de exigencias se agradecen no en ese momento, se agradecen a la vuelta, cuando son abogados...”* (Historia y Ciencias sociales/C.P.P.)

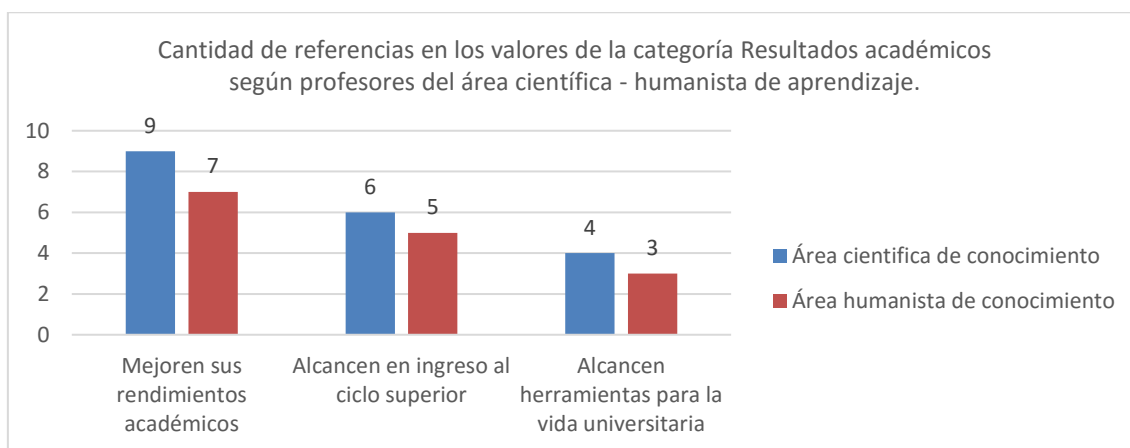
También, para estos profesores este valor tiene relación con la formación de alto nivel en la asignatura que en esta etapa de formación tiene mayor relación con la profesión que el estudiante decidirá en un futuro seguir. Estos profesores pretenden alcanzar la formación en profundidad de la asignatura que tienen a su cargo, introducir vocabulario específico, métodos de estudios, últimos avances de su conocimiento para que el estudiante llegue preparado lo mejor posible la universidad.

Referencia ejemplo: *“... llego a la universidad y todos decían – ¿por qué sabe resolver esto?, ¿por qué sabe trigonometría, Matemática, y Física, calcular y mirar las cosas de otras perspectivas? ...”* (Física/C.P.P.)

Área científica – humanista de conocimiento.

A continuación observamos la cantidad de referencias en los valores de la categoría “Resultados académicos” según la unidad de análisis de contexto área científica –humanista de conocimiento.

Gráfico 35. Gráfico ilustrativo de referencias en los valores de la categoría "Resultados académicos" según área de conocimiento.



Observamos aquí que todos los valores se presentan de manera bastante equilibrada entre profesores de una y otra área de conocimiento, siendo en los tres casos los profesores del área científica los que presentan un número levemente mayor de referencias en cada valor.

Esto, nos puede indicar que debido a la complejidad y especialización del conocimiento que los profesores del área científica desarrollan, nada fácil de alcanzar en un nivel satisfactorio; las calificaciones y el rendimiento académico de los estudiantes, es de su interés. En otras palabras esto podría indicar la atención extra que estos profesores deben poner al propósito de mejorar las calificaciones. Sin embargo, el similar énfasis de este valor en los profesores del área humanista nos indica que esta preocupación puede manifestarse en forma transversal sin importar la complejidad del conocimiento de la disciplina que se desarrolle.

## 4.2. Resultados de análisis de grupos de discusión.

A continuación se presentan los principales núcleos temáticos recogidos en el proceso de análisis de grupo de discusión, proceso que señalamos en el punto 3.2 del capítulo III: Procedimiento de análisis información página 145. De acuerdo a este procedimiento, obtuvimos un informe de análisis de grupos de discusión (Anexo número 2 en CD Rom) en el que se determinaron los núcleos temáticos con sus respectivas definiciones en cada uno de los tres grupos. Con ello construimos una tabla general para ordenar los núcleos temáticos de acuerdo a los conceptos ejes y descubrir las relaciones entre los tres grupos de discusión, luego, se realizó un proceso de revisión exhaustiva de estas relaciones y se extrajeron de este modo los núcleos temáticos generales y sus definiciones presentados a continuación.

Primero presentamos los cinco grandes núcleos temáticos generales en los que confluyeron los grupos de discusión. Luego, se presentan resultados en relación con cada concepto - eje “sentido de ser profesor”, “proceso educativo” y “logro educativo”, y finalmente se presentan los resultados en relación a las unidades de contexto, los tres Tipos de centros educativos. No se manifiestan en el análisis de contexto de los grupos de discusión, las áreas de conocimiento, ya que como se puede comprobar en la descripción del análisis de la información de los grupos de discusión de acuerdo al área de conocimiento, en el punto 3.2. “Análisis descriptivo de los grupos de discusión” letra b. “Núcleos temáticos según áreas de conocimiento” del capítulo III (véase página 164), los temas de discusión en cada uno de los tres grupos de profesores discurrieron en el consenso de todos profesores indistintamente de las áreas de su área de conocimiento.

### 4.2.1. Núcleos temáticos generales.

1. La experiencia y “uno mismo” en el sentido de ser profesor”.
2. La formación educativa integral del estudiante; formación moral y académica.
3. La concepción de la formación del estudiante desde el punto de vista del MINEDUC y desde el punto de vista del profesor.
4. La formación educativa, conjunción de factores independientes y entre ellos el interés del profesor por el estudiante.
5. El proceso educativo integrador del sentido de ser profesor y el concepto de logro educativo implicado.

La experiencia y “uno mismo” en el sentido de ser profesor.

La experiencia y “uno mismo” conforman una dinámica que define el sentido de ser profesor, que una vez definido también se refleja en el transcurso del proceso educativo. Las historias

personales definen la personalidad, los atributos y sistemas de valores de cada uno de los profesores. El profesor vivencia las experiencias profesionales en el transcurso de su práctica de acuerdo a sus propias características, atributos, sistema de valores e intenciones. Con todo esto definen el sentido de ser profesor, el que se presenta en la interacción con los estudiantes del proceso educativo y el fin educativo a alcanzar.

La experiencia y “uno mismo” son dos fuentes de conocimiento. La experiencia, como aquello a partir de lo que se adquiere conocimiento sin razonamiento o preparación previa, más allá del requisito necesario de la formación profesional en la universidad; ya que esta formación proporciona conocimientos disciplinares de la pedagogía, que proporciona conocimientos importantes en cuanto a ser profesor. En cambio la experiencia de ejercer la profesión brinda una variedad más amplia de conocimiento; por ejemplo, conocer a los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje, son conocimientos de otra índole, importantes para ejercer como profesor, pero que sin embargo se adquieren a través de la experiencia y la convivencia con ellos y no en la etapa previa de preparación profesional.

También se señala que el “uno mismo” en el sentido de ser profesor puede facilitar o dificultar el proceso educativo. La intención de mejorar el proceso educativo es algo muy personal y que proviene del propio carácter del profesor. Se trata de escuchar a los estudiantes, sortear las dificultades y adaptarse virtuosamente al estudiante para favorecer su aprendizaje y desarrollo. Las experiencias profesionales que vive el profesor de acuerdo a su propia personalidad define el sentido de ser profesor con esto el fin educativo a alcanzar adaptado al estudiante.

La formación educativa integral para los estudiantes; formación moral y académica.

La vida, su beneficio y el futuro de los estudiantes es el punto de referencia para formular las enseñanzas. Por lo tanto, los contenidos de las asignaturas tienen un valor muy importante para esto, deben ser útiles para la vida. El desarrollo de la vida de los estudiantes requiere del desarrollo de muchas de otras dimensiones iguales o más importantes que los contenidos de las asignaturas; la entrega de valores, el desarrollo en el estudiante de un sentido o perspectiva ética y moral para sortear las problemáticas que se puedan encontrar en el futuro, desenvolverse en el mundo.

La concepción de la formación del estudiante desde el punto de vista del MINEDUC y desde el punto de vista del profesor.

La concepción de la formación educativa del estudiante desde la perspectiva del MINEDUC es distinta a la concepción de la formación educativa desde la perspectiva del profesor. Desde el

punto de vista del MINEDUC la formación educativa es exclusivamente académica y disciplinar. La formación educativa es observada desde una visión mecánica, cuantificable y homogénea que debe estar a cargo del profesor. Desde el punto de vista del profesor, la formación educativa quiere decir una formación compleja, que requiere de la compenetración de una diversidad de factores en la vida de los estudiantes, factores valóricos, morales, culturales, incluyendo la perspectiva académica, que es responsabilidad no tan sólo del profesor cuyo campo de acción es limitado, sino que también de la sociedad, la cultural y las familias. Desde estas dos perspectivas se define también la concepción del proceso educativo. La formación educativa de los estudiantes y el proceso educativo en que se pone en marcha se ve afectada por las exigencias del MINEDUC; las responsabilidades burocráticas que se le asignan a los profesores, la entrega de planificaciones mes a mes, informes, la excesiva cantidad de contenidos del programa curricular y tipos determinados de evaluaciones dentro de plazos de tiempo limitados, resultan ser exigencias que se suman a la responsabilidad pedagógica que concibe el profesor, que integra muchos otros factores de incumbencia en la vida de los estudiantes y que el MINEDUC no toma en cuenta.

La formación educativa, conjunción de factores independientes y entre ellos el interés del profesor por el estudiante.

Existen diversos factores tanto dentro como fuera del aula, campo de acción del profesor, que influyen favorable o desfavorablemente en la formación educativa de los estudiantes. Los principales factores fuera del campo de acción del profesor son; los contextos socio-culturales y las familias. Los principales factores dentro del campo de acción del profesor son: la relación con el estudiante, la motivación del estudiante y su madurez. Este concepto también tiene relación con concepto - eje "logro Educativo" en el sentido que la formación educativa final es el resultado de un trabajo en conjunto de distintos profesores que han intervenido a lo largo del transcurso de la vida escolar, de familiares y compañeros que han ayudado al estudiante en su formación. La importancia de la intervención como profesor en la formación de un estudiante se mide con criterios más bien personales de cada profesor. Si el profesor piensa que dio lo mejor de sí, en el momento en que percibió que sus estudiantes lo necesitaban para favorecer su formación.

El proceso educativo integrador del sentido de ser profesor y el concepto de logro educativo implicado.

El proceso educativo puede ser concebido como instancia de contacto con los estudiantes en su ámbito personal y conocimiento de sus necesidades, intereses y motivaciones para armar un

proceso educativo con apropiadas didácticas, metodologías y actividades pedagógicas adecuado a ellos. El conocer al estudiante en su ámbito personal genera ciertas aspiraciones, anhelos e intenciones educativas para ellos, incluyendo como aspiración que el estudiante sea exitoso en las exigencias académicas que establece el MINEDUC para su formación educativa, con lo que el profesor contribuye al logro educativo. En este proceso educativo la actitud reflexiva del profesor y su compromiso personal con el estudiante es esencial. El concepto o el sentido de ser profesor y el logro educativo, se define en un proceso de reflexión sobre la misma puesta en práctica de sus intenciones educativas y la confluencia de todos los elementos del proceso educativo que tienen relación con ello. Por ejemplo, el estudiante y su diversidad de estilos de aprendizajes, más lo que el profesor ha concebido como logro educativo a alcanzar para ello y, la medida en que se ha alcanzado, lo que falta para alcanzarlo. Todo esto constituye la reflexión del profesor para integrarlo pertinentemente al proceso educativo.

El compromiso personal del profesor hacia el estudiante es un elemento crucial en este fenómeno del proceso educativo integrador que se da naturalmente, cuando se ha establecido una relación interpersonal con los estudiantes. Es difícil no involucrarse en lo personal en su desarrollo, lo que se manifiesta en sentir mayor compromiso e implicancia tanto en sus logros como en sus fracasos. En definitiva, el proceso educativo se alinea al sentido de ser profesor, las intenciones, comportamientos, actitudes, acciones del profesor y el fin educativo que se busca lograr en los estudiantes.

#### 4.2.2. Núcleos temáticos y conceptos ejes.

Relación con el concepto – eje “Sentido de ser profesor”.

“La experiencia y “uno mismo” en el sentido de ser profesor” señalan que la personalidad y las historias personales de los profesores forman una base a partir de la que vivencian las experiencias profesionales y la relación pedagógica con sus estudiantes. Valoran como parte importante la vivencia con sus estudiantes, conocerles en lo personal y comprender el contexto socio-cultural que envuelve su aprendizaje. Todo esto a su vez se conecta con la categoría “Vocación personal” del concepto – eje “Sentido de ser profesor”, que hace alusión al desarrollo personal que encuentra el profesor en el contribuir en la vida de otros y el interés de hacer trascender en la vida de los estudiantes los aprendizajes que como profesores le pueden proporcionar, ya sean en el marco de una formación en valores como en la formación académica de la asignatura. El núcleo temático general “La formación educativa integral para los estudiantes; formación moral y académica”, señala que la vida de los estudiantes y su desarrollo es el punto de referencia para las enseñanzas del profesor. Para ello es importante el desarrollo



de la dimensión moral en los estudiantes pues el desarrollo de sus vidas lo requiere. Lo que se conecta a la vez con la categoría “Misión de la profesión docente” que apunta a aquella dimensión ética de la actividad que busca contribuir a la vida de los estudiantes, esperando como retribución hacer un bien a un otro.

Relación con el concepto - eje el “Proceso educativo”.

El núcleo temático “El proceso educativo integrador del sentido de ser profesor y el concepto de logro educativo implicado” se presenta transversalmente en este concepto - eje. También se presenta relación entre el resto de los núcleos temáticos con las categorías y subcategorías de este concepto eje, que pasamos a presentar a continuación.

En primer lugar, se hará referencia a la relación que tiene el núcleo temático “La concepción de la formación del estudiante desde el punto de vista del MINEDUC y desde el punto de vista del profesor” con la categoría “Características del proceso educativo” del concepto – eje “Proceso educativo”. En segundo lugar, se hará referencia a la categoría “Componentes del proceso educativo”, cuyas subcategorías “Métodos de enseñanza – aprendizaje”, “Planificación”, “Actividades pedagógicas” y “Evaluación” se relacionan con los núcleos temáticos generales como sigue: “El proceso educativo integrador del sentido de ser profesor y el concepto de logro educativo implicado” con la “Planificación”. “La experiencia y “uno mismo” en el sentido de ser profesor” con los “Métodos de enseñanza – aprendizaje”. Con las actividades pedagógicas se relacionan los núcleos: “La experiencia y “uno mismo” en el sentido de ser profesor”, “La formación educativa integral para los estudiantes; formación moral y académica” y “La formación educativa, conjunción de factores independientes y entre ellos el interés del profesor”. En la “Evaluación” se manifiestan los núcleos “El proceso educativo integrador del sentido de ser profesor y el concepto de logro educativo implicado” y “La concepción de la formación del estudiante desde el punto de vista del MINEDUC y desde el punto de vista del profesor”.

Características del proceso educativo.

El núcleo temático “El proceso educativo integrador del sentido de ser profesor y el concepto de logro educativo implicado” nos expone que el proceso educativo es una instancia para conocer personalmente a los estudiantes, sus necesidades y motivaciones, a partir de lo que se genera un compromiso y aspiraciones para contribuir a sus vidas. Reflexionar en torno a esto también es importante para formular un proceso educativo adecuado. En el intento de ser coherente con este compromiso con los estudiantes se configura naturalmente el concepto de logro educativo. La categoría “Características del proceso educativo”, nos habla de la empatía

en el proceso educativo, el reconocimiento de las características individuales y socio-culturales de los estudiantes y la reflexión de los profesores acerca de sus acciones pedagógicas. Esta reflexión de los profesores genera por un lado la empatía hacia los estudiantes y por otro, la detección de ciertas necesidades y dificultades; por ejemplo, la necesidad de hacer congruente los niveles de aprendizaje reales de los estudiantes con los objetivos de aprendizajes del plan curricular, las dificultades de la excesiva cantidad de estudiantes en el aula de clases, los trámites burocráticos, la falta de preparación para resolver problemas educativos ya que la preparación que reciben en la universidad se basó en los objetivos educativos del MINEDUC y no en la realidad tangible. Situaciones que dificultan la creación de vías efectivas para resolver las trabas para los aprendizajes. La dificultad de desplegar las acciones para formar a los estudiantes de acuerdo a la visión del profesor aparece también en el núcleo temático “La concepción de la formación de los estudiantes desde el punto de vista del MINEDUC y desde el punto de vista del profesor”, que nos dice que desde la perspectiva del MINEDUC la formación educativa es exclusivamente académica y disciplinar, mecánica, homogénea y cuantificable. Desde el punto de vista del profesor la formación educativa es compleja, aborda una diversidad de factores valóricos, morales y culturales, como hemos mencionado, además de la académica que influyen en la vida de los estudiantes.

Componentes del proceso educativo.

Los “Métodos de enseñanza-aprendizaje”, se refieren a la actitud del profesor hacia los estudiantes y las condiciones afectivas, materiales y ambientales para esta interrelación de aprendizaje. El trabajo intrapersonal en la relación con los estudiantes y la conciencia de la importancia del ambiente representa la base para la construcción virtuosa del aprendizaje. Esto coincide con el núcleo “La experiencia y “uno mismo” en el sentido de ser profesor” respecto a la conciencia sobre el trabajo intrapersonal del profesor para entablar una relación virtuosa y pedagógica con los estudiantes, apunta a una dimensión de la experiencia profesional del profesor, la vivencia tangible con los estudiantes, su comprensión en lo personal y el contexto socio-cultural que se implica en esta relación pedagógica.

La “Planificación”, dice relación a las características de los estudiantes, la intencionalidad y progresividad del plan curricular para el aprendizaje efectivo. Centrado en las características del estudiante y en el objetivo de aprendizaje, la planificación se va modificando para buscar el aprendizaje efectivo de los estudiantes. En el núcleo “El proceso educativo integrador del sentido de ser profesor y el concepto de logro educativo implicado” vemos la importancia de los

estudiantes, el compromiso con su formación, la reflexividad del profesor y la configuración del logro educativo que compone.

La categoría “Actividades pedagógicas” enfatiza en producir vivencias en los estudiantes para que a través de esas surja el aprendizaje, en oposición a la clase expositiva, donde no hay conexión del contenido con los estudiantes. Además, la enseñanza de valores morales, no como ideas abstractas, sino como acciones, actitudes o comportamientos presentes en cualquier situación de vida. Esto coincide con lo señalado en el “El proceso educativo integrador del sentido de ser profesor y el concepto de logro educativo implicado”, y con “La formación educativa integral para los estudiantes; formación moral y académica” donde la formación educativa es referente la vida de los estudiantes y su beneficio, a través de la incorporación de valores morales. También coincide con lo que nos dice el núcleo “La formación educativa, conjunción de factores independientes y entre ellos el interés del profesor”. Los profesores abordando las experiencias de los estudiantes y la enseñanza de valores morales en cualquier situación de vida, buscan implicar factores que se encuentran en la vida fuera del aula de clase para conseguir aprendizajes efectivos, los contextos socio-culturales y la vida familiar del estudiante. Abordar las experiencias de los estudiantes es intervenir de una forma efectiva en los requerimientos formativos.

La categoría “Evaluación”, deja manifiesto, por un lado, la relevancia de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, estilos presentes tanto en el proceso de aprendizaje como en el momento de la evaluación. Por el otro, el aprendizaje como finalidad del proceso educativo y la medición de la información tanto de los aprendizajes como de la intervención de los factores que influyen en el proceso de aprendizajes. Esto coincide con lo que nos dice “El proceso educativo integrador del sentido de ser profesor y el concepto de logro educativo implicado”. Sin embargo, esta consideración de la evaluación indica la problemática entre los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes y los instrumentos más tradicionales y estandarizados de evaluación, que se caracterizan por ser acordes a lo que pide el MINEDUC. Los principales exámenes de medición de los aprendizajes y habilitación para el ingreso al ciclo superior de enseñanza a nivel nacional, la PSU y el SIMCE, está más de acuerdo con cuestiones normativas y administrativas que exige calificaciones que con un quehacer pedagógico propiamente tal, todo lo cual también se señala en “La concepción de la formación del estudiante desde el punto de vista del MINEDUC y desde el punto de vista del profesor”.

“Relación con el concepto – eje “logro educativo”.

La categoría “Resultados educativos” indica que son logros educativos todo lo que trasciende desde el aula a la vida de los estudiantes y su mejora, procurándoles una entrega de valores o ayudándoles a conseguir que alcancen sus propios propósitos. Esto coincide con “La formación educativa integral para los estudiantes; formación moral y académica” y el núcleo “El proceso educativo integrador del sentido de ser profesor y el concepto de logro educativo implicado” en tanto integran la idea de que el logro educativo conlleva un beneficio en sus vidas incluyendo los aspectos morales e intelectuales implicados.

La categoría “Resultados académicos” de “Logro educativo” apunta a aprendizajes educativos que tienen relación con lo académico, tanto mejorar el rendimiento de los estudiantes y sus capacidades como alcanzar buenos resultados para el SIMCE y PSU y el ingreso a la universidad. Los profesores se sobrecargan de trabajo entre las labores referentes al desarrollo de las vidas de los estudiantes y la preparación para estas evaluaciones. Aquí se detecta la disyuntiva expuesta en “La concepción de la formación del estudiante desde el punto de vista del MINEDUC y desde el punto de vista del profesor”. El objetivo de mejorar las calificaciones para alcanzar los puntajes de las evaluaciones SIMCE y PSU, se aleja del objetivo de hacer subir las calificaciones de los estudiantes en un proceso pedagógico que requiere considerar sus características individuales de aprendizaje.

#### 4.2.3. Por análisis de contexto.

Información relativa a los tres tipos de centros educativos.

A continuación presentamos primero las coincidencias en los núcleos temáticos entre los grupos de discusión y también ciertos matices que son importantes de mencionar al respecto. Luego presentamos otros matices en relación al sentido de ser profesor, el proceso educativo y el logro educativo de acuerdo al análisis de la información de estos grupos de investigación.

En base a la tabla “Relación de núcleos temáticos entre los tres grupos de discusión” del capítulo anterior, encontramos coincidencias unánimes en todos los grupos de discusión respecto a los núcleos “La experiencia y “uno mismo” en el sentido de ser profesor”, “la formación educativa integral del estudiante; formación moral y académica” en el concepto - eje “Sentido de ser profesor”. Recordemos que de acuerdo al análisis anterior, estos núcleos también forman parte del concepto - eje “proceso educativo” y también este último al concepto - eje “Logro educativo”. Junto a éstos, los profesores coinciden también en los núcleos temáticos “La concepción de la formación del estudiante desde el punto de vista del MINEDUC y desde el

punto de vista del profesor”, que corresponde al concepto - eje “Proceso educativo” y “La formación educativa, conjunción de factores independientes y entre ellos el interés del profesor por el estudiante” que corresponde al concepto – eje “Logro educativo”. Bajo estas coincidencias el profesorado señala que dentro del sentido de ser profesor se encuentra el compromiso de responder frente a las necesidades de formación educativa y de desarrollo de los estudiantes. Lo que implica una responsabilidad frente a lo que es importante para la vida de los estudiantes, la formación integral; la formación en valores y también formación académica e intelectual.

Coinciden estos grupos en lo que dice relación con el proceso educativo de cara a los logros educativos; éstos se producen gracias a la conjugación de muchos factores independientes a los factores que maneja el profesor dentro del aula o de la escuela en la formación educativa de los estudiantes. Los logros educativos no son atribuidos únicamente al profesor, en ello el profesor simplemente forma parte, aportando con sus acciones a los logros que se van configurando gracias a todos estos factores. También coinciden en el conflicto que se genera frente a las disposiciones del sistema, los trámites burocráticos y administrativos que coarta la autonomía del profesor para elegir responder a la formación integral de los estudiantes.

En cuanto al núcleo temático “La experiencia y “uno mismo” en el sentido de ser profesor” encontramos cierto matiz entre los grupos de profesores. En los profesores de centros municipales y particulares privados hay concordancia en relación al desarrollo de las habilidades pedagógicas como profesores a través de la experiencia profesional en contacto con los estudiantes en situaciones de aprendizaje. También plantean la reflexividad como elemento importante del aprendizaje a través de la experiencia. Sin embargo, el grupo de profesores de los centros subvencionados se enfoca en la reflexividad y no menciona la experiencia. Para este grupo de profesores de centros subvencionados lo más importan es comprender la finalidad de la función que como profesores desempeñan para proporcionar estructura y organización a la mejora de la praxis educativa.

Ahora bien, más allá de estas coincidencias y matices, podemos encontrar en cada grupo de discusión correspondiente a cada tipo de centro educativo otras particularidades en las ideas mencionadas. El grupo de discusión de centros municipales pone relevancia en el profesor como quien responde y resuelve las necesidades de los estudiantes en el ciclo de su formación educativa, ciclo donde los estudiantes deben ser escuchados para descubrir lo que requieren para su desarrollo. Para el grupo de los profesores de centros subvencionados, tiene relevancia el profesor como la figura modélica cuyas actitudes deben responder a fines educativos, de

índole valórico y académico. Sin embargo se encuentran bajo la presión de preparar a los estudiantes para la PSU y SIMCE, es decir, el fin académico se posiciona sobre la formación integral para el desarrollo total de sus estudiantes. Para los grupos de los centros particulares privados el profesor se define de acuerdo a la personalidad, lo que es natural en él/ella, el propio sistema de valores, la pasión y entusiasmo por hacer lo que se hace como profesor, cuya función principal es la formación intelectual y moral, formación integral para el desarrollo de la vida de los estudiantes.

Respecto al proceso educativo para el grupo de los profesores de centros municipales es una oportunidad de conocer a sus estudiantes y de representar una figura modelo, adecuando sus comportamientos e intenciones educativas a las necesidades educativas de los estudiantes. El grupo de los centros subvencionados se encuentra entre la responsabilidad frente a la importancia del ámbito académico, PSU y SIMCE en la formación educativa de los estudiantes y la importancia de la formación integral, conocer sus experiencias sobre las cuales apoyarse para su desarrollo y alcanzar aprendizajes integrales. Para el grupo de los profesores de centros particulares privados, en el proceso educativo la preocupación por cada estudiante tiene una relevancia fundamental. Todo el proceso de enseñanza se construye de acuerdo a su interés de alcanzar el desarrollo del estudiante, las características y motivaciones de aprendizaje del estudiante, dentro de lo que se incluye su preparación en un nivel académico apropiado para el ingreso a carreras de exigencia en la universidad.

En cuanto al logro educativo el grupo de los profesores de centros municipales se centra especialmente en haber llevado a cabo en la mayor medida posible el compromiso con el estudiante, de subsanar las dificultades contextuales que enfrentan a lo largo de su formación educativa. Para el grupo de los profesores de los centros subvencionados es la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas para alcanzar determinada influencia en los logros educativos en los próximos cursos, el desafío de seguir siendo cada año mejor profesor, crecer cada año profesionalmente. Para el grupo de los profesores de los centros particulares privados el ámbito personal del estudiante es fundamental dentro del logro educativo, pues éstos serán óptimos si apuntan a la persona del estudiante, si sirven para que ellos alcancen sus propios intereses y proyectos de vida.

## Capítulo V. Discusión de Resultados.

En este capítulo presentamos la discusión de resultados obtenidos en el análisis del capítulo anterior. Esta discusión consiste en una triangulación de nuestro sistema de categorías aplicado en las entrevistas en profundidad respecto de cada concepto - eje “Sentido de ser profesor”, “Proceso educativo”, “Logro educativo”-, y de los núcleos temáticos de los grupos de discusión, en base a información cualitativa y su frecuencia. Ambos instrumentos nos permiten acercarnos al objetivo de nuestra investigación: conocer el sentido de la profesión docente a través del proceso reflexivo de sus agentes, profesores que se desempeñan en escuelas municipales, subvencionadas y particular privadas desde 7º año de enseñanza básica hasta 4º año de enseñanza media en la comunas de Huapén, Chiguayante, Talcahuano, San Pedro de la Paz de la provincia de Concepción VIII Región del Bio Bio, Chile.

Presentamos estos resultados en tres apartados. El primer apartado consiste en determinar los nexos de relación entre el análisis de las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión respecto de cada concepto – eje: “Sentido de ser profesor”, “Proceso educativo” y “Logro educativo”. El segundo apartado consiste en presentar la discusión de resultados de acuerdo al análisis de la unidad de contexto, tipos de centros educativos: centros municipales, centros subvencionados y centros particulares privados. En el tercer apartado presentamos la discusión de resultados de acuerdo a la información obtenida de la unidad de contexto área científica - humanista de conocimiento. Las definiciones que se presentan a continuación nos proporcionarán los resultados definitivos que expondremos y comentaremos en el siguiente capítulo VI Conclusiones.

### 5.1. Entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

A continuación se presentan los nexos de relación entre el análisis de las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión respecto de cada concepto – eje.

Sentido de ser profesor.

De acuerdo a la información analizada de las entrevistas en profundidad las tres grandes dimensiones del “Sentido de ser profesor” se reúnen en el siguiente sentido: ser profesor es significativo en el desarrollo de los estudiantes, porque como tal se contribuye a la mejora y al beneficio en sus vidas. La información que obtuvimos del núcleo general discutido por los grupos, “La formación educativa integral para los estudiantes; formación moral y académica”, coincide con esto en cuanto a que la vida de los estudiantes es el punto de referencia de las enseñanzas que el profesor desea brindar, a través del desarrollo de lo moral y lo académico. La

formación en estos aspectos conlleva mayor beneficio en sus vidas. Esto profundiza el fin de contribuir a la vida de los estudiantes. Nos reitera que es fundamental en el sentido de ser profesor el compromiso hacia el estudiante y el cuidado de su desarrollo.

El desarrollo personal del profesor como se señala en la información obtenida en las entrevistas en profundidad es una dimensión también que conecta naturalmente con este sentido de ser profesor. Es una de las dimensiones que descubrimos en la información del núcleo de los grupos de discusión, “La experiencia y “uno mismo” en el sentido de ser profesor”. La personalidad, las historias personales, los atributos y sistemas de valores personales de los profesores forman una base a partir de la que vivencian las experiencias con sus estudiantes. Les reconocen en lo personal, comprenden el contexto socio-cultural que envuelve su vida y su aprendizaje. Todo ello es tomado como experiencias y fuentes de conocimiento para abordar otras vivencias con otros estudiantes en el futuro. El desarrollo personal encontrado en el ejercicio de la profesión también significa el despliegue de su sistema de valores, que es desde donde proviene el deseo de contribuir en la vida de otros, su mejora y desarrollo, lo que forma parte del sentido de ser profesor presentado anteriormente.

Una parte del “Sentido de ser profesor” es también todo lo referente a elementos y conocimientos técnicos pedagógicos necesarios para la práctica de la enseñanza como labor profesional; herramientas óptimas para la intención pedagógica con el estudiante, el aprendizaje de la asignatura y la calidad en la enseñanza. Sin embargo no observamos relación explícita y exacta con los temas generados en los grupos de discusión.

Proceso educativo.

De acuerdo a nuestro análisis de la información de las entrevistas en profundidad tenemos por una parte las características generales del proceso educativo y por otra, los componentes de este proceso. En las características del proceso educativo se ubica al estudiante como centro del proceso; el reconocimiento de sus características individuales; su carácter socio-cultural y la reflexión acerca de las acciones pedagógicas; su mejora y resultados de su práctica. El estudiante es el punto central del proceso educativo, por lo que en consecuencia también lo es la relación empática del profesor hacia ellos. Las reflexiones de los profesores están enfocada a un trabajo interpersonal para alcanzar la comprensión del proceso educativo y la interacción con el estudiante, para que alcance sus aprendizajes de forma efectiva. Las reflexiones de los profesores también están enfocadas al trabajo intrapersonal de convertirse en la figura de confianza ante los ojos de los estudiantes para mejorar su proyección educativa.



Dentro de esto también se encuentra la detección de ciertas dificultades en el proceso educativo, como las disposiciones del MINEDUC que no necesariamente tienen relación con los enfoques del profesor. Ello surgió también en los grupos de discusión, en los núcleos “El proceso educativo integrador del sentido de ser profesor y el concepto de logro educativo implicado” y “La concepción de la formación del estudiante desde el punto de vista del MINEDUC y desde el punto de vista del profesor”. En el primer núcleo, el proceso educativo se presenta como instancia para conocer a los estudiantes, sus necesidades y motivaciones, lo que a la vez genera un compromiso hacia ellos, un proceso educativo adecuado y aspiraciones de logro educativo, incluyendo en ello un desarrollo en lo moral. El núcleo “La concepción de la formación del estudiante desde el punto de vista del MINEDUC y desde el punto de vista del profesor” nos dice sobre la detección de ciertas disposiciones provenientes del MINEDUC incompatibles con la realidad tangible de los estudiantes. La perspectiva del MINEDUC limita la comprensión más integrada del proceso educativo del profesor.

Respecto de los componentes del proceso educativo, los “Métodos de enseñanza-aprendizaje”, que se refieren a los recursos pedagógicos utilizados por los profesores en el proceso de enseñanza, de acuerdo a la información de las entrevistas en profundidad, presenta en primer lugar la figura del profesor en relación a los estudiantes. En segundo, lugar el clima para el aprendizaje. En tercer lugar, la atención a la individualidad de los estudiantes y finalmente la estructuración en orden secuencial de las actividades de la clase expuesto a los estudiantes. La actitud del profesor hacia los estudiantes y las condiciones afectivas, materiales y ambientales para la interrelación con ellos, representan la base para la construcción virtuosa de los procedimientos de aprendizaje. Esto enfatiza la conciencia sobre el trabajo intrapersonal del profesor, en tanto apunta a una dimensión de la experiencia profesional, la vivencia real con los estudiantes, su comprensión en lo personal y contextual, que se implica en esta relación pedagógica. Estuvo también mencionado como núcleo de general en los grupos de discusión en “La experiencia y “uno mismo” en el sentido de ser profesor”.

La “Planificación” como componente del proceso educativo, de acuerdo a la información de las entrevistas en profundidad, considera las características de los estudiantes como condición necesaria para la intencionalidad, el aprendizaje efectivo y progresividad del plan curricular. Esto quiere decir que, centrada en las características del estudiante y en el objetivo de aprendizaje, la planificación, como intención de aprendizaje e instrumento para alcanzarlo, se va modificando a medida que se imparte la docencia buscando el aprendizaje efectivo. Vemos también cómo el aprendizaje efectivo y la progresividad del plan curricular centrado en las características de los estudiantes, se repite en el tema “El proceso educativo integrador del sentido de ser profesor y

el concepto de logro educativo implicado” de los grupos de discusión, donde la importancia del compromiso con la formación de los estudiantes y la reflexividad del profesor contribuyen a la configuración del logro educativo.

“Las actividades pedagógicas”, según la información de las entrevistas en profundidad, tienen un énfasis en producir vivencias en los estudiantes y la enseñanza de valores morales, no como ideas abstractas, sino como acciones, actitudes o comportamientos presentes en cualquier situación de aprendizaje o situación de vida. Esto, en oposición a la clase expositiva, donde no hay conexión del contenido con la vida de los estudiantes. Las experiencias de vida conllevan valores y los valores en su carácter dinámico y vivencial se aprenden también a través de vivencias en clases. Esto coincide con lo señalado en los grupos de discusión en el núcleo temático “La formación educativa, conjunción de factores independientes, entre ellos el interés del profesor por el estudiante”. Los profesores ven que los factores que se encuentran tanto fuera (factores independientes a su campo de acción) como dentro del aula de clase son elementos de las experiencias de los estudiantes fundamentales para conseguir aprendizajes efectivos y favorables para su formación. Los contextos socio-culturales y la vida familiar del estudiante fuera del aula de clase. Abordar las experiencias de los estudiantes es intervenir de una forma efectiva en sus requerimientos formativos.

La “Evaluación” según las entrevistas en profundidad, deja de manifiesto la relevancia de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, la evaluación como uso de los aprendizajes en la vida de los estudiantes y la evaluación como procedimiento para obtener información de factores que influyen en el proceso de aprendizajes para aplicarlos posteriormente en su mejora. Todo ello coincide con lo expuesto en los grupos de discusión cuando se habla de “El proceso educativo integrador del sentido de ser profesor y el concepto de logro educativo implicado”. La importancia del estudiante, el reconocimiento de sus características es importante también en esta etapa. También la intención de que los aprendizajes le signifiquen un aporte, evaluando su adquisición efectiva en la utilización de éstos en sus vidas. Sin embargo, esta consideración de la evaluación indica la problemática de la limitación de los instrumentos más tradicionales y estandarizados de evaluación que administra el MINEDUC, que consisten específicamente en los principales exámenes de medición de los aprendizajes SIMCE y PSU como habilitación para el ingreso a la universidad. Estos exámenes reflejan la calidad de la educación frente a la sociedad, por lo tanto el quehacer de los profesores suele estar más comprometido con la exigencia y plazos determinados para obtenerlas. Por lo tanto es un asunto más bien de presión administrativa y no necesariamente enfocado a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y al uso de los aprendizajes en sus vidas, que se señala también en el núcleo temático de los grupos

de discusión “La concepción de la formación del estudiante desde el punto de vista del MINEDUC y desde el punto de vista del profesor”. Se refleja aquí la coincidencia plena entre las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión.

Logro educativo.

Esta categoría señala dos dimensiones de la finalidad educativa que los profesores dicen integrar en el sentido de la profesión: los “Resultados educativos” o para la vida y los “Resultados académicos” en términos de rendimiento académico, la evaluación con instrumentos estandarizados. Los “Resultados educativos” se refieren a logros que trascienden a la vida de los estudiantes, integrando valores, nuevos y útiles conocimientos para conseguir sus propósitos individuales. Estos resultados educativos coinciden inmensamente con dos temas de los grupos de discusión respecto a la educación integral entre lo moral y lo académico de los estudiantes y la integración en el proceso educativo del sentido de ser profesor y el logro educativo deseado para sus estudiantes. Se reitera la preocupación por el estudiante y el beneficio en su vida, el desarrollo de una dimensión moral, la integración de valores y contenidos de las asignaturas útiles para ellos. Después de integrar la preocupación por el estudiante en el proceso educativo, un logro educativo será algo que trascienda a la propia vida de los estudiantes, integrando conocimientos y valores morales para que ellos consigan sus propios propósitos.

Los “Resultados académicos” apuntan a logros que tienen que ver con lo estrictamente académico, que también es importante, en tanto son un aporte a la mejora y progreso en la vida de los estudiantes. Apunta a mejorar el nivel académico tanto para aumentar su rendimiento y sus capacidades, como para alcanzar buenos resultados en la PSU y el ingreso a la universidad. Tanto los directivos de los mismos centros, como los padres y los propios estudiantes ven como logro educativo conseguir un puntaje suficiente en la PSU. Los padres ven el pago de la colegiatura como una inversión económica para conseguir la formación apropiada para el ingreso a la universidad, consecutivamente la obtención de un título profesional y la prosperidad de sus hijos, por lo que es muy potente la presión de alcanzar determinado puntaje en la PSU. A la vez, los centros sienten esta responsabilidad con el “cliente” y enmarcan las actividades de los profesores hacia este tipo de objetivo educativo. Los profesores se sobrecargan de trabajo entre las labores referidas a una formación que beneficie ampliamente la vida de los estudiantes y estas evaluaciones estandarizadas, más relacionadas con un hecho administrativo de promoción de un nivel educativo y entrenamiento de habilidades específicamente académicas. Aquí se detecta la disyuntiva expuesta en el núcleo temático “La concepción de la formación del estudiante desde el punto de vista del MINEDUC y desde el punto de vista del profesor”. El objetivo de hacer subir las calificaciones de los estudiantes en el proceso pedagógico requiere

considerar sus características individuales de aprendizaje, ir a su propio ritmo, lo que se aleja del objetivo de mejorar las calificaciones para mejorar los puntajes de las evaluaciones SIMCE y PSU, que miden de forma estandarizada el aprendizaje para crear rankings entre los centros a nivel nacional. Vemos a lo largo del concepto - eje "Proceso educativo" en las entrevistas en profundidad y en el núcleo temático "La concepción de la formación educativa del estudiante desde el punto de vista del MINEDUC y desde el punto de vista del profesor", la dualidad entre las categorías "Resultados educativos" y "Resultados académicos", la discordancia que nos describen nuestros profesores entre el sentido de ser profesores y la visión del MINEDUC. Según la óptica del profesor, el MINEDUC no pone su foco en el estudiante, en sus características y experiencia personal. Podríamos considerar esto como descubrimiento emergente en la descripción del "Sentido reflexionado de la profesión docente" de nuestra investigación.

Como comentario final de este primer apartado, diremos que ninguno de los núcleos temáticos generales de los grupos de discusión coinciden con la categoría "Propósito profesional" del concepto - eje de "Sentido de ser profesor". Sin embargo encontramos que esta categoría aparece en ciertos elementos de "Componentes del proceso educativo" del concepto - eje "Proceso educativo", según la información de las entrevistas en profundidad, como por ejemplo los objetivos de aprendizaje en "la planificación"; los contenidos y la expertez sobre ellos, la presentación del orden de las distintas actividades en los "Métodos de enseñanza-aprendizaje". Elementos importantes de la técnica pedagógica para la calidad de la enseñanza y condiciones importantes para el ejercicio de la profesión. Podrían ser elementos del "Propósito profesional" en este sentido, la asignación de un número o signo para comprobar en qué medida cuantitativa se logró el aprendizaje en relación a objetivos de logro propuesto, que indicaría la promoción a otro nivel de enseñanza en "Las características de la evaluación". También el alcanzar buen rendimiento académico en los estudiantes, para alcanzar buenos resultados para PSU y el ingreso a la universidad presentes en la categoría "Resultado académicos" del concepto - eje "Logro educativo". La presencia de estos elementos a lo largo de los componentes del proceso educativo, incluyendo también el logro educativo, nos dice que el ámbito técnico es natural para la práctica real de la enseñanza. Es un punto de vista necesario si hablamos de la profesión docente.

5.2. Los resultados de acuerdo al análisis de contextos: tipos de centros educativos.

A continuación presentaremos la discusión de resultados, utilizando el análisis de la información tanto de las entrevistas en profundidad como de los grupos de discusión circunscrito a cada tipo

de centros educativos respecto a los conceptos - ejes “Sentido de ser profesor”, “Proceso educativo” y “Logro educativo”.

Sentido de ser profesor.

De acuerdo a la información obtenida en las entrevistas en profundidad y la información obtenida de los grupos de discusión, el compromiso o responsabilidad de contribuir en las vidas de los estudiantes que compone el sentido de ser profesor, se presenta en forma unánime. Es la dimensión más importante en el sentido de ser profesor en todos los profesores. También tanto en las entrevistas en profundidad como en el grupo de discusión, todos los profesores coinciden en que hay circunstancias como las excesivas tareas administrativas o la presión del currículo escolar que deben priorizar sobre el interés de ayudar a los estudiantes, lo que dificulta esta intención educativa estrechamente relacionada con el desarrollo personal, tanto en sus estudiantes como en ellos mismos, personalmente. Presentamos a continuación además de otras coincidencias, algunos matices cualitativos descubiertos a partir del análisis descriptivo y de frecuencias.

De acuerdo a la información obtenida de las entrevistas en profundidad y del grupo de discusión, para los profesores de centros municipales, este compromiso implica una responsabilidad social para ayudar a sus estudiantes a superar los problemas de índole socio cultural, como la pobreza, las carencias afectivas, la falta de oportunidades que limitan su crecimiento personal. Perciben que como profesores de estos tipos de centros, son casi los únicos agentes sociales responsables, en esta instancia de formación educativa, de atender a los estudiantes cuando expresan sus necesidades y problemas.

Para los profesores de centros subvencionados de acuerdo a la información de las entrevistas en profundidad, esto también se trata de una responsabilidad social para subsanar ciertas carencias de índole ya no tanto social, sino más bien cultural y en ocasiones afectiva. Todo esto para facilitar el desarrollo de sus estudiantes en su camino hacia el ingreso a la universidad o la obtención de algún oficio, ya que dentro de lo que cabe, estos estudiantes cuentan con los recursos para desenvolverse adecuadamente en el ciclo superior de enseñanza. La obtención de una profesión u oficio permitirá a los estudiantes formar parte de la sociedad, por lo que contribuir a esto es la mejor forma en que como profesores pueden ayudar al desarrollo de sus vidas. Lo que coincide con la información de los grupos de discusión, que señala que es intensa la responsabilidad de atender a los exámenes PSU y SIMCE, exámenes importantes dentro de la vida escolar de sus estudiantes, su finalidad es la educación de calidad hacia el ingreso a la universidad.

Para los profesores de centros particulares privados, de acuerdo a la información de las entrevistas en profundidad, este compromiso implica una responsabilidad, ya no social ni cultural, como en los casos anteriores, sino que frente a la necesidad afectiva de reconocimiento personal de sus estudiantes. Necesidades como, por ejemplo, ser comprendidos en su individualidad, en sus afectos, estilos, ritmos de aprendizaje, en sus objetivos de vida, dentro de lo cual, la formación académica de excelencia para el ingreso a la universidad, es también una necesidad, ya que generalmente esperan formarse en carreras profesionales de gran rigor académico e intelectual. De acuerdo a la información de entrevistas en profundidad, para estos profesores el percibir que como profesor ha sido importante en la vida de los estudiantes se presenta notoriamente. Esto coincide con la información obtenida en el grupo de discusión que señala que la formación integral de los estudiantes para el mejor desarrollo de sus vidas, es su función principal.

En cuanto a los elementos del propósito profesional que caracterizan también el sentido de ser profesor, los profesores de centros municipales de acuerdo a la información de las entrevistas en profundidad, no presentan cierto énfasis. Mencionan sólo los dos aspectos que en general se presentan en todos los profesores, independientemente del centro educativo: los aprendizajes de contenidos no tienen sentido si no tienen relación con la vida de los estudiantes, en su caso, si no tienen relación con las necesidad de solucionar la necesidad de salir del bajo nivel socio-cultural y económico en que se encuentran. También nos hablan de la importancia de la relación afectiva con sus estudiantes, ya que a través de ella es posible aminorar el desinterés e incluso el rechazo hacia lo relacionado con la escuela. Todo esto también está de acuerdo con la información del grupo de discusión en lo que respecta a la responsabilidad frente a lo que es importante para la vida de los estudiantes, la resolución de sus problemáticas sociales para facilitar su desarrollo.

Los profesores de los centros subvencionados, de acuerdo a la información de las entrevistas en profundidad, además de enfatizar los aprendizajes para la vida, presentan un énfasis especial en alcanzar la atención, motivación e interés de los estudiantes para aprender. Existen ciertos aspectos en los contextos sociales y familiares de los estudiantes que desfavorecen el aprendizaje efectivo. Los profesores procuran aminorar estas dificultades. Es importante la preparación que pueden brindar a sus estudiantes para el ingreso al ciclo superior de enseñanza. Ello se señala también en el compromiso dentro del sentido de ser profesor en la información del grupo de discusión.

Para los profesores de los centros particulares privados estos elementos del propósito profesional se presentan sin mayor nivel de énfasis, a excepción de ofrecer una enseñanza de calidad, que nos señala el interés de estos profesores por desarrollar su profesión y enseñar de forma excelente.

En la información de las entrevistas en profundidad, los profesores de los tres tipos de centros educativos presentan en similar medida la satisfacción de desarrollarse personalmente en el ejercicio de la profesión. Este desarrollo personal en el ejercicio de la profesión para los profesores de centros municipales se caracteriza por la posibilidad de desarrollar el servicio social; proporcionar a los estudiantes una figura que les acoja, ya que el núcleo familiar muchas veces no ofrece esa contención tan importante para su desarrollo personal. Se corrobora con la información extraída del grupo de discusión, en tanto la importancia del compromiso que sienten con los estudiantes y sus problemas sociales dentro del sentido de ser profesor.

El desarrollo personal en el ejercicio de la profesión, para profesores de centros subvencionados de acuerdo a las entrevistas en profundidad, es ver realizado su interés de entablar relaciones humanas, detectar las necesidades del otro para ayudar a cubrirlas en lo posible. De acuerdo a la información obtenida del grupo de discusión, estos profesores expresan también que procuran representar una figura modélica, tanto moral como intelectual, con la intención de efectivizar la formación educativa de sus estudiantes.

En la información de las entrevistas en profundidad de los profesores de centros particulares privados hay un énfasis más importante en este desarrollo personal encontrado en el ejercicio de la profesión, tanto en el deseo de compatibilizar sus gustos y características personales como en hacer trascender la asignatura que ha elegido enseñar. Para estos profesores la formación educativa es profundamente humana y por lo tanto compleja. La experiencia de relacionarse con los estudiantes, de comprender sus condiciones individuales, estilos y ritmos de aprendizaje, observar su entorno y sus propios intereses, reafirma su interés de formar integralmente a los estudiantes, en una dimensión espiritual, valórica y académica. Destacan el dominio de los conocimientos disciplinares y las herramientas que esos conocimientos ofrecen para profundizar el desarrollo intelectual y la mejora en la vida de sus estudiantes. Esto se conjuga con la información obtenida en el grupo de discusión, en la que resaltan que la personalidad de cada profesor en el sentido de ser profesor, el propio sistema de valores, la pasión y entusiasmo por hacer lo que se hace en el aula, es de suma importancia. Lo que nos indica que en estos profesores el desarrollo personal en el ejercicio de la profesión se encuentra mayormente imbricado en la reflexión sobre la definición global de su sentido de ser profesor.

Proceso educativo.

De acuerdo al análisis de la información de las entrevistas en profundidad, en todos los profesores las características generales del proceso educativo se presentan alineadas a la importancia que tiene el estudiante dentro de este proceso. El reconocimiento de los aspectos personales e individuales de los estudiantes es de radical importancia., lo que se complementa con la información de los grupos de discusión como se expone a continuación.

Todos los profesores tanto en la información de las entrevistas en profundidad como en los grupos de discusión coinciden respecto a que la importancia de respetar los intereses y estilos de aprendizajes de los estudiantes en todos los elementos componentes del proceso educativo, se ve restringido por lo que dispone el MINEDUC, que subordina la preparación educativa a una preparación académica, para los exámenes de la PSU y SIMCE.

De acuerdo a las entrevistas, para los profesores de los centros municipales la expertez en los contenidos y los modos de transmitirlos no es algo que les preocupe. En cambio, manifiestan su rol agente en los resultados del proceso educativo como preparación para el futuro de sus estudiantes, para obtener mejores herramientas y enfrentar los problemas de índole socio-cultural. Esto se ve en el punto de vista crítico de su reflexividad. El reconocimiento del aspecto individual y los contextos de los estudiantes significa el reconocimiento de los factores que perjudican a sus estudiantes, principalmente la falta de contención afectiva y la escasez de recursos económicos. Estos factores deben ser abordados para construir los recursos pedagógicos, desarrollar de buena manera las actividades de aprendizaje y facilitar sus aprendizajes. A través de la reflexión estos profesores se van haciendo más conscientes de los actos que son necesarios para ayudar a los estudiantes. Toda esta información se complementa con la información extraída del grupo de discusión que señala el proceso educativo como oportunidad de conocer a los estudiantes y representar un modelo, adecuando los comportamientos e intenciones a las necesidades educativas de los estudiantes. Además tanto en la información proveniente de las entrevistas en profundidad como en el grupo de discusión, este punto permite detectar algunas dificultades como el exceso de burocracia, inflexibilidad y límites de tiempo debido a las disposiciones del MINEDUC, que contraría su intención de abarcar las dificultades de los estudiantes.

De acuerdo a la información obtenida de las entrevistas en profundidad, para los profesores de centros subvencionados este reconocimiento de los estudiantes en las propias actividades del proceso de aprendizaje significa hacer más interactiva la relación con ellos, reconociéndoles en su vida personal. Esto es una acción importante que, sin embargo, no se considera en la



planificación previa de las actividades de aprendizaje del currículo oficial del MINEDUC. La construcción de metodologías de enseñanza busca captar la atención de sus estudiantes para obtener aprendizajes efectivos. Esto implica entender el modo adecuado para alcanzarlo, mejorando sus prácticas, los aprendizajes de los estudiantes y renovando la mirada de ellos mismos como profesores. En esta construcción adquieren nuevas experiencias y saberes. Sin embargo, de acuerdo a las entrevistas en profundidad, las disposiciones del MINEDUC dificultan este proceso, pues determinan otras acciones alejadas de la realidad. Lo señalado por estos profesores en el grupo de discusión coincide con todo lo anterior, en tanto expresan que como profesores se encuentran entre la responsabilidad frente a la importancia de la formación integral, conociendo a los estudiantes personalmente en sus experiencias e intereses, y su responsabilidad de dar importancia a la preparación académica para rendir el SIMCE y la PSU.

En profesores de centros particulares privados, de acuerdo a la información de las entrevistas, el punto de vista reflexivo en torno al estudiante, sus aprendizajes y la implicancia en sus vidas en el proceso educativo, se presenta en forma especialmente significativa. En ellos este reconocimiento del estudiante va más allá, afirmando que la relación pedagógica que se suele establecer con ellos, es una relación horizontal y simétrica entre dos personas en igualdad de condiciones más allá de ser profesor y alumno. Los acontecimientos actuales que rodean la vida de sus estudiantes, como las tecnologías, el problema ecológico, la democracia, la injusticia social y la sociedad de consumo, asimismo sus propios intereses y motivaciones, son acontecimientos que deben ser abordados para conectar lo teórico de los aprendizajes con lo cotidiano. Destacan dentro del proceso educativo la importancia de ser autocríticos para mejorar los aspectos pedagógicos y responder a la excelencia que tanto el centro educativo, como los propios estudiantes esperan de ellos. Este proceso de relacionar conocimiento y actualizar sus recursos pedagógicos, también les permiten adquirir nuevas experiencias y conocimientos que mejoran sus prácticas profesionales. Todo esto coincide con la información obtenida en el grupo de discusión que señala la preocupación fundamental por el estudiante en el proceso educativo. Todo el proceso de enseñanza se construye de acuerdo al interés del profesor de alcanzar el desarrollo de los estudiantes, respondiendo a sus características e intereses individuales dentro de lo que se incluye una preparación académica de alto nivel. Los profesores de centros particulares privados coinciden con el resto de los profesores respecto al obstáculo de cumplir con las disposiciones del MINEDUC.

Respecto a la expertez en el conocimiento de los contenidos y el modo de transmitirlos, de la información de entrevistas en profundidad, los profesores de los centros subvencionados y particular privados, coinciden en el buen manejo de los contenidos de la asignatura para adquirir

seguridad de desarrollar sus clases y tomar decisiones eficientes en el planteamiento de un contenido desde diferentes perspectivas, lo que garantiza una preparación académica de excelencia a sus estudiantes. Ningún grupo de discusión tocó en sus conversaciones este tema.

Componentes del proceso educativo.

Respecto a los elementos componentes del proceso educativo, vemos que tanto en lo desarrollado en las entrevistas en profundidad como en los grupos de discusión, todos los profesores coinciden en cada elemento componente del proceso educativo.

A continuación, se presenta la información obtenida acerca de cada elemento componente del proceso educativo desarrollado por los profesores en las entrevistas en profundidad, para continuar señalando lo que se podría destacar del consenso observado en los grupos de discusión.

Métodos de enseñanza - aprendizaje.

En la información de las entrevistas, los recursos para la enseñanza se presentan en gradual importancia, siendo la imagen del profesor para entablar una relación de confianza con los estudiantes el primer recurso; luego, el clima de aprendizaje, la individualidad del estudiante y la estructura de la clase presentada. El análisis de contexto presenta la importancia de cada elemento desde un ángulo diferente.

Tanto en la información de las entrevistas en profundidad como de los grupos de discusión, para los profesores de centros municipales y para los profesores de centros particulares privados es más importante el trabajo sobre su imagen como profesor para una relación educativa adecuada con sus estudiantes. En cambio, para los profesores de centros subvencionados, de acuerdo a las entrevistas, aunque si es importante el trabajo sobre su imagen como profesor lo es más la conjunción de los factores que rodean la clase, es decir, el clima que circunscribe el aprendizaje, pues facilita su función como profesor dentro del aula. Lo que se complementa con la información de los grupos de discusión: para los profesores de los centros subvencionados es relevante la preocupación por la preparación académica dentro de otros aspectos a los que deben atender para la formación integral que desean brindar a sus estudiantes, pues los resultados en los exámenes del SIMCE y PSU son una demanda educativa importante en estos estudiantes y sus familias. Para esta preparación académica es fundamental la conjunción de los factores que conforman el clima de aprendizaje. Para los profesores de los centros particulares privados tiene mayor énfasis la atención individualizada de los estudiantes.

De acuerdo a las entrevistas en profundidad, esta figura confiable como profesor en los profesores de centros municipales está dirigida a subsanar ciertos prejuicios y rechazo de sus

estudiantes hacia la escuela y la figura del profesor, lo que es coherente con la información de los grupos de discusión. Estos profesores desean transmitir una actitud de acogida y de apoyo en la superación de las dificultades. Para profesores de centros subvencionados, de acuerdo a las entrevistas, esta imagen significa el rol de liderazgo tanto pedagógico como valórico del profesor. Para los profesores de centros particulares privados, de acuerdo a las entrevistas, es la construcción de una imagen atractiva, produciendo una mejor recepción de los aprendizajes para generar un lazo basado en la confianza y transmitir en base a ella los conocimientos de la asignatura. Lo que es coherente con la importancia de atender a los estudiantes en sus características e intereses personales para el aprendizaje efectivo, expresada en la información de los grupos de discusión.

La disposición de los estudiantes de recibir los aprendizajes en el proceso educativo, para profesores de centros municipales de acuerdo a las entrevistas, se dibuja a través del respeto mutuo y del cuidado del lugar en que se encuentran, siendo limpios y ordenados. También requiere resolver la falta de materiales básicos para el desarrollo de la clase, como bolígrafos, cuadernos, libros de estudio en el caso de que algunos de los estudiantes no dispongan de estos recursos. Esto es coherente con la información de los grupos de discusión que dice que es importante representar con su imagen como profesor, una instancia de apoyo.

Los profesores de centros subvencionados ponen su foco en obtener la atención de los estudiantes como condición óptima para transmitir su enseñanza, algo fundamental para hacer del ambiente algo adecuado para su desempeño dentro del aula. Lo que es coherente con los resultados de los grupos de discusión, que muestran la importancia de la preparación académica, dentro de una formación integral, pues los exámenes del SIMCE y PSU son importantes también para sus estudiantes.

Los profesores de centros particulares privados, de acuerdo a las entrevistas, procuran la construcción de un clima para el aprendizaje a través de la empatía y la cercanía con sus estudiantes como base para buena convivencia y el aprendizaje cooperativo. Dicen que es un deber potenciar las habilidades y talentos especiales de cada estudiante, modificando las metodologías de enseñanza y consiguiendo aprendizajes efectivos para ellos en sus proyectos de vida. Ello concuerda con la información respecto a la importancia de responder a las características e intereses de sus estudiantes y en desarrollo de alto nivel, expresada en los grupos de discusión.

De acuerdo a la información de las entrevistas, todos los profesores mencionan respecto de la atención individualizada de los estudiantes, que se dificulta por la cantidad de estudiantes en el

aula que precisan atención. Los profesores de los centros municipales y particular privados manifiestan en las entrevistas mayor énfasis en este componente del proceso educativo, el descubrir y respetar el espacio personal de los estudiantes en sus propias características, ritmos y formas de aprendizaje, como base para la relación que pueden entablar con sus estudiantes en cualquier acción en el aula. Esta misma información es expresada por ellos en los grupos de discusión.

La estructuración apropiada de la clase, la distribución del tiempo de las actividades para conseguir una conciencia del proceso de aprendizaje y las habilidades que los estudiantes tendrán que desarrollar, es considerada como importante para la activación de los aprendizajes adquiridos en todos los profesores en las entrevistas, lo que es compatible con la formación centrada en el estudiante, expresada en los grupos de discusión.

La planificación.

Para los profesores de centros subvencionados y particulares privados el aprendizaje dentro de la planificación es importante. Para los profesores de los centros municipales la planificación en sí, no es lo más importante, sí en tanto es susceptible de modificarse, para atender a las dificultades de aprendizaje que presentan sus estudiantes, dificultades originadas por la falta de apoyo de su contexto socio - cultural que contrarrestan la motivación por aprender y los avances obtenidos en la escuela. Para los profesores de centros subvencionados, la intencionalidad de la planificación es una herramienta necesaria para enfocarse en los aprendizajes que se tienen que alcanzar y cubrir entonces vacíos para continuar con el plan. Lo que se complementa con los resultados de los grupos de discusión: estos profesores se sienten responsables de preparar académicamente a los estudiantes de cara al SIMCE y la PSU. Los profesores de centros particulares privados buscan insertar en el plan curricular, el desarrollo de habilidades especiales y de alto rendimiento académico acorde con lo que demanda el MINEDUC de cara a obtener buenos resultados en el SIMCE y PSU en el marco de su preparación para el ingreso a la universidad. Lo que concuerda con los resultados de los grupos de discusión: su preocupación es la formación integral de sus estudiantes en lo que se incluye la preparación académica de alto nivel.

Actividades pedagógicas.

De acuerdo a las entrevistas, las vivencias producidas en los estudiantes, a través de las actividades de la clase para conectar los aprendizajes con la realidad que ellos viven, es importante para todos los profesores en un apreciable equilibrio. Tiene relación en los profesores de centros municipales con crear una clase más dinámica, generar experiencias que

marquen la vida personal de los estudiantes como un buen recuerdo de vida para que relacionen los aprendizajes con una experiencia especial. Los profesores de centros subvencionados señalan que el aprendizaje es mucho más efectivo cuando la clase es una experiencia, sobre todo una experiencia social donde se aplica el aprendizaje en la interacción con el profesor y otros compañeros. Sin embargo, señalan, existen dificultades. Los estudiantes acostumbrados a las exposiciones del profesor, la toma de apuntes y la calificación, confunden este carácter de la actividad pedagógica con el carácter de cualquier otra actividad de la vida cotidiana, independiente a las actividades de aprendizaje. Los profesores de centros particulares privados, señalan lo importante de aplicar las habilidades de análisis, comparación y reflexión para que enriquezcan la formación de sus estudiantes a futuro, y adquieran conocimientos más profundos de la disciplina para la vida, lo que coincide con la información de los grupos de discusión. Los profesores de centros municipales priorizan al estudiante, su contexto, dificultades y su imagen como profesor para la formación de sus estudiantes. Los profesores de centros subvencionados enfatizan la enseñanza de las que son responsable para el éxito de sus estudiantes y los profesores de centros particulares privados enfatizan la formación integral de alto nivel en la que es esencial conocer las características e intereses de sus estudiantes.

El desarrollo de actividades pedagógicas orientado hacia valores morales, de acuerdo a las entrevistas, sólo se presenta en los profesores de centros municipales y subvencionados. Para los profesores de centros municipales es de importancia, ya que algunos de estos valores pueden no ser preeminentes en los estudiantes debido a la mala influencia de su contexto socio-cultural. Son importantes valores como la igualdad de género, la auto-superación, la limpieza y el orden. En los profesores de centros subvencionados se señala también que se intentan orientar las situaciones espontáneas o imprevisibles de la clase como una experiencia de la vida cotidiana, en la que el desarrollo de valores como la cooperación, la solidaridad, el respeto y la socialización son principios valóricos de la convivencia y el desarrollo social. Ambas concepciones de las actividades pedagógicas hacia el desarrollo se complementan con los resultados de los grupos de discusión. Los profesores de centros municipales han dicho en esta instancia que es importante la vida de sus estudiantes, por lo tanto, es importante resolver sus dificultades en el desarrollo valórico. Los profesores de centros subvencionados se han referido a la importancia de responsabilidad como enseñantes para el éxito académico y social de sus estudiantes, por lo que lo cotidiano es importante como instancia de enseñanza.

Evaluación.

De acuerdo a las entrevistas, en forma general podemos decir que los profesores de centros municipales son los profesores que menos énfasis han puesto en lo referente a la evaluación. Lo

propio de ésta, es la atención a los estudiantes y su finalidad es más bien pedagógica para beneficiar el proceso de construcción del aprendizaje. Para los profesores de centros subvencionados el estudiante, la coherencia entre el proceso de enseñanza y la evaluación como etapa final, es de consideración a la hora de su aplicación. Sin embargo para ellos la evaluación es importante en tanto sirve para efectuar la acción de calificar. Es muy importante para ellos cumplir con este procedimiento normativo de calificar ya que se ven exigidos por los exámenes externos SIMCE y PSU, que se consideran importantes a nivel nacional para juzgar los niveles de aprendizajes, además del sistema de promoción escolar, aunque sí reconocen que esto significa alcanzar una calificación y no necesariamente un logro de aprendizajes efectivos. Es por ello que también consideran la evaluación como herramienta para construir el proceso de aprendizajes, pues de esta manera logran el aprendizaje efectivo, que realmente sus estudiantes, a pesar de los límites de la calificación y del sistema de evaluación externa que impera, se esfuerzan por alcanzar. En cambio para los profesores de los centros particulares privados, la obligación de llevar a cabo la evaluación por la calificación y lo que significa dentro del sistema, es algo que se respeta y realiza, pero en el fondo no es algo de relevancia. Sí lo es de forma significativa el respeto a la diversidad de estilos de aprendizajes de sus estudiantes, valorando la individualidad de cada uno para el desarrollar sus propias habilidades y capacidades sin limitarles a encajar en un solo esquema determinado tanto para aprender como para utilizar lo aprendido, lo que coincide con la información de los grupos de discusión.

En resumen, en relación al tema de la evaluación, los profesores de los centros municipales enfatizan el conocimiento de sus estudiantes, lo que implica a la vez conocer sus dificultades y representar una figura modélica en sus comportamientos. Los profesores de centros subvencionados enfatizan su responsabilidad de dar una preparación integral en la que la preparación académica es importante de cara a las evaluaciones SIMCE y PSU. Los profesores de centros particulares privados han enfatizado la preocupación por la formación integral, integrando una preparación de alto nivel académico respondiendo a las características e intereses individuales de los estudiantes.

Logro educativo.

De acuerdo a la información de las entrevistas en profundidad, en cuanto al logro educativo, tanto en lo ampliamente educativo que abarca la formación en valores morales y preparación para la vida, como en lo específicamente académico, los profesores de los centros municipales manifiestan su interés en dos sentidos. Primero, en abarcar las dificultades socio - culturales que sus estudiantes presentan, para mitigar en alguna medida los límites en su aprendizaje y entregar una formación moral que transforme sus normas de comportamiento y expectativas

de vida a algo mejor. Lo que se complementa con la información de los grupos de discusión, que subrayan como un logro educativo importante el haber llevado a cabo en la mayor medida posible el compromiso de subsanar las dificultades contextuales que enfrentan sus estudiantes a lo largo de su formación educativa. En segundo lugar, de acuerdo a las entrevistas, los profesores de centros municipales dicen que un logro educativo también es la mejora en el rendimiento académico, debido a las obligaciones que como profesionales tienen con el sistema de medición de los aprendizajes del MINEDUC. Esto es difícil de lograr. Lo hacen transformando el currículo, los contenidos y tiempos de aprendizaje a la medida de los estudiantes. Información que complementa con la idea presentada como en los grupos de discusión, referente a que la exigencia de cumplir con los trámites burocráticos y administrativos, pueden coartar la autonomía del profesor para elegir responder a la formación integral de los estudiantes. Por lo tanto las disposiciones del MINEDUC no están, en ellos, en primer lugar.

Los profesores de los centros subvencionados, en cuanto a los resultados educativos en las entrevistas en profundidad, se pronuncian significativamente respecto a la importancia del desarrollo de valores y la adquisición de contenidos de aprendizaje en los estudiantes. En cuanto a resultados académicos, se refieren a la mejora del rendimiento académico: mejorar su motivación y responsabilidades académicas de cara al ingreso a la universidad, para ser buenos trabajadores y profesionales (lo que significa alcanzar un mejor nivel socio cultural). El gran énfasis que manifiestan en la mejora en el rendimiento académico en vista de alcanzar el ingreso a la universidad (lo que tanto padres como directivos del centro valoran como parte imprescindible de la formación educativa) significa también una tensión entre responder frente a la importante necesidad de desarrollo personal de sus estudiantes y su responsabilidad frente a la enseñanza de todos los contenidos del currículo. Lo que implica trabajar en un tiempo reducido, ajustarse a ciertas metodologías de enseñanza y formas de ser evaluados, restringir el espacio para su desarrollo personal y dirigir a los estudiantes hacia una formación académica específica. A esto se agrega la información brindada en el grupo de discusión, que señala que los logros educativos alcanzados en sus estudiantes son una oportunidad para reflexionar en cómo mejorar sus prácticas educativas para alcanzar nuevos y mejores logros en los próximos cursos.

Encontramos en la información en las entrevistas en profundidad respecto a los profesores de centros particulares privados, que un aspecto importante en el logro educativo las herramientas para la vida universitaria correspondiente a los resultados académicos. Sin embargo en ellos es enfática la importancia en los resultados educativos. Sus estudiantes tienen sus necesidades materiales totalmente cubiertas, lo que podría provocar menos disposición a interesarse por ayudar a quién sufre necesidades económicas y sociales. Para estos profesores es importante

que sus estudiantes construyan una posición frente al mundo y los problemas sociales, para dar valor a su capacidad de intervenir en ellas. Para ello la formación en valores morales es importante. También respecto de la formación académica, sobre todo en la adquisición de herramientas y hábitos de estudio riguroso para la vida universitaria, es importante para apoyar y dar excelencia a su desarrollo intelectual como futuros profesionales y componentes destacados de la sociedad. Esto complementa la información presentada en el grupo de discusión: se considera como logro educativo el ayudar al estudiante a alcanzar sus propias metas de vida, aunque esto se encuentre fuera del currículo formal o en las disposiciones del sistema educativo. Cualquier logro educativo será óptimo si apuntan a servir a propios intereses y proyectos de vida del estudiante.

En cuanto a la información de los grupos de discusión referente al concepto - eje “logro educativo”, coinciden todos los profesores en que los logros educativos se producen gracias a la conjugación de muchos factores independientes a los que puede manejar el profesor dentro del aula o de la escuela. Esto quiere decir que los logros educativos no son atribuidos únicamente al profesor, en ello el profesor simplemente forma parte, sumando sus acciones a las acciones de otros agentes implicados. También coinciden en el conflicto con las disposiciones del sistema: los trámites burocráticos y administrativos, que coarta la autonomía del profesor para elegir responder a la formación integral de los estudiantes.

5.3. Los resultados de acuerdo al análisis de contexto: áreas de conocimiento.

A continuación presentaremos la discusión de la información según áreas científico y humanista de conocimiento respecto a los conceptos ejes “Sentido de ser profesor”, “Proceso educativo” y “Logro educativo”. Esta discusión de resultados se ha realizado de acuerdo a la información de las entrevistas en profundidad, ya que como explicamos en el punto 3.2 “Análisis descriptivo de los grupos de discusión” letra b “Núcleos temáticos según área de conocimiento” del capítulo III Procedimientos de análisis de la información (véase pág. 164), en cada uno de los tres grupos de discusión hubo consenso entre todos los profesores, indistintamente de sus áreas de conocimiento. Por esta razón, el análisis de los grupos de discusión no se realizó bajo estas unidades de contexto.

Sentido de ser profesor.

Comenzaremos con las tres categorías componentes de “Sentido de ser profesor”.

Misión de la profesión docente.

Esta dimensión del sentido de ser profesor, que se refiere a la responsabilidad o compromiso frente al proceso de formación de los estudiantes en el ámbito académico, desarrollo personal



y social, se manifiesta en equilibrio entre los profesores de las áreas científica y humanista de conocimiento. Lo que demuestra que la sensibilidad del profesor hacia el estudiante, su labor profesional como una actividad moralmente gratificante frente al desarrollo de un otro, más allá de los fines prácticos, se refuerza como una dimensión importante en el sentido de ser profesor.

Propósito profesional.

Nos brinda una información relevante en esta categoría, la importancia significativa que atribuyen los profesores del área científica de ver el aprendizaje de la disciplina para el desarrollo de la vida de los estudiantes. Es interesante conocer que, para ellos, es importante resaltar dentro de su función como profesores la relación de sus asignaturas con la vida de los estudiantes, porque ven que sus disciplinas, aunque no de forma manifiesta, sí se relacionan con la vida y pueden contribuir al desarrollo de las habilidades de los estudiantes, potenciar sus capacidades, con lo que pueden insertarse exitosamente en la sociedad. Por otra parte podemos decir, que hay equilibrio entre ambas áreas de conocimiento en la importancia de conseguir la calidad de la enseñanza. Esto nos indica que es transversal a las asignaturas que enseñan los profesores; algo que manifiesta una característica relacionada con las buenas prácticas profesionales. Lo mismo sucede, con la buena recepción de las enseñanzas y el aprendizaje efectivo de la asignatura.

Vocación profesional.

La motivación de desarrollar ciertas características propias a través de la profesión, se ha manifestado de la misma forma en los profesores de ambas áreas de conocimiento, lo que nos indica la precisión de este aspecto en el sentido de ser profesor. El desarrollo personal encontrado en la enseñanza de la asignatura se presenta algo más en los profesores del área humanista. Aun así la diferencia de énfasis entre áreas de conocimiento no es significativa, se presenta casi en la misma medida en los profesores del área científica. Esto explicaría la relación que tiene explícita o implícitamente la enseñanza de las asignaturas con la dimensión personal y propiamente humana.

Proceso educativo.

El análisis presentado respecto a las características del proceso educativo ha develado lo fundamental que es el estudiante. Su importancia se manifiesta indistintamente del área de conocimiento, a excepción de lo referente a la relación empática con los estudiantes que se expresa con mayor énfasis en los profesores del área humanista. La empatía por los estudiantes, nos muestra la inevitable relación de sus disciplinas con el desarrollo de la dimensión humana de sus estudiantes. Los profesores del área científica también valoran esta relación empática

con los estudiantes dentro del proceso educativo, lo cual apoya lo fundamental que es el estudiante en el proceso educativo.

Respecto a los componentes del proceso educativo, comenzaremos a presentar los énfasis encontrados en los profesores del área humanista. Estos profesores presentaron significativamente mayor orientación hacia lo referente a la flexibilidad y adaptabilidad de la planificación y los instrumentos de evaluación coherentes a los estilos de aprendizaje. También hacia obtener información relevante para construir el proceso educativo y, con ello, alcanzar aprendizajes efectivos y la utilización de los aprendizajes en la vida. También podemos señalar que, aunque se presentan en relativo equilibrio con los profesores del área científica, se muestra más subrayado en los profesores del área humanista la progresividad de la planificación y la preocupación por obtener un clima adecuado para el aprendizaje como recurso metodológico. Todo esto nos puede seguir indicando la centralidad que tiene el estudiante, cuya importancia es más explícita, en el área humanista, en las etapas de planificación de la enseñanza y en la etapa final de evaluación.

Los énfasis presentados en los profesores del área científica son en la imagen confiable frente a los estudiantes, como recurso metodológico y en todo lo referente a las actividades pedagógicas. La generación de experiencias para el aprendizaje y la acentuación de valores morales en las actividades de aprendizaje. También en cierta medida la atención individualizada en el estudiante. Todo esto nos indica la preocupación de los profesores del área científica por aplicar desde una perspectiva más personal y humana los recursos metodológicos y la ejecución de las actividades pedagógicas en el proceso de enseñanza de sus asignaturas. Considerando que la planificación y la evaluación es algo más definido en las asignaturas del área científica, es decir, con menos posibilidad de modificarse por ejemplo en la secuencia del aprendizaje o progresividad del contenido de acuerdo a las experiencias e intereses espontáneos de los estudiantes, es coherente entonces el hecho de que expresen su interés en centrarse en el estudiante en momento de las actividades pedagógicas. En estos momentos es posible mayor libertad para enfocar la transmisión de los contenidos en el desarrollo personal de sus estudiantes. En el caso de los profesores del área humanista, la planificación y la evaluación son más flexibles a los estudiantes y a los requerimientos de sus asignaturas.

Los aspectos de los componentes del proceso educativo que se presentan en forma equilibrada entre los profesores de ambas áreas son la intencionalidad de la planificación, la exposición de la estructura de la clase como recurso metodológico de enseñanza y la coherencia de los instrumentos de evaluación con el proceso de aprendizaje que se llevó a cabo. Estas

características tienen que ver con aspectos técnicos de la Pedagogía y de las prácticas profesionales, presentes en todos los profesores, información que complementa todo lo que hasta el momento se ha observado en los resultados de análisis de información según áreas de conocimiento.

Logro educativo.

Respecto a este concepto – eje podemos referirnos a que los profesores del área humanista manifiestan mayor énfasis en los resultados educativos, en cuanto al desarrollo de valores importantes para la vida. Esto puede ser debido a la relación que tienen estas asignaturas con la dimensión personal y propiamente humana. Ello nos puede indicar también la definitiva relevancia de beneficiar el desarrollo integral de los estudiantes. Respecto a los resultados académicos, encontramos relativo equilibrio entre los profesores de ambas áreas, lo que nos puede indicar la obligación que sienten estos profesores de responder al sistema de medición del logro educativo desde la perspectiva del MINEDUC, SIMCE y PSU, el ranking entre centros educativos y entre estudiantes y el ingreso al ciclo superior de enseñanza como camino para el éxito en el futuro profesional.

#### 5.4. Límites de la investigación.

La presente investigación ha trabajado con una muestra reducida del profesorado chileno, lo que nos lleva a asumir que para presentar con mayor propiedad los resultados y conclusiones de esta investigación, sería necesario llevar esta investigación a una escala más amplia del profesorado chileno; quizá con representantes de sectores rurales, otras regiones incluyendo la región metropolitana.

También debemos considerar que la información con la que trabajamos corresponde a un momento pasado, una realidad que puede ser distinta a la realidad que pueden estar viviendo hoy este profesorado, lo que nos limita a comprender sólo ese momento, contexto y situación histórica, no así los avances o transformaciones que quizá han ocurrido desde entonces en esta misma muestra y que proporcionarían información aún más relevante para esta investigación. Esperamos tener la oportunidad de confrontar esa validez en el momento de realizar el retorno a los centros.

## Capítulo VI. Conclusiones

En orden a nuestro objetivo general de conocer el sentido de la profesión docente a través del proceso reflexivo de sus agentes, en este caso, un conjunto de profesores de distintos tipos de centros educativos y áreas de conocimiento en comunas de la región del Bio Bio, Chile, presentamos en este capítulo la definición de este sentido de ser profesor. Para dar estructura a esta definición, recordemos que nos propusimos en los objetivos específicos presentar este sentido en relación al proceso y logro educativo de la investigación.

Ello nos ha permitido presentar las diferentes perspectivas reflexivas de la profesión docente; la reflexión autónoma, la reflexión crítica y la reflexión para el desarrollo profesional. Luego exponemos la reflexividad presente de acuerdo a los contextos considerados: tipos de centros educativos y áreas de conocimiento, y sus implicancias en el Sistema Educacional Chileno. Finalmente presentamos las propuestas de aplicación de los resultados obtenidos de cara a colaborar en las mejoras de las condiciones para que el profesorado desarrolle su función reflexiva.

### 6.1. El sentido reflexionado de la profesión docente.

Descubrimos en el capítulo anterior que el “Sentido de ser profesor” consiste en el compromiso que sienten los docentes hacia el desarrollo del estudiante. Compromiso presente a lo largo de toda la situación educativa, tanto en la concepción del proceso educativo como en la concepción de logro educativo. Estos profesores viven el compromiso con sus estudiantes, estableciéndose como agentes de mejora en su proceso de desarrollo, proceso que contempla tanto la preparación académica para continuar su formación en el ciclo superior de enseñanza, como la formación en valores para beneficiar sus vidas. También vimos que el concepto de logro educativo, coherente con este sentido de la profesión, se manifiesta ya al comienzo del proceso educativo. Con lo cual podemos considerar este sentido reflexionado de la profesión docente como un sistema de comprensión e interpretación del hecho educativo; y que corresponde a una dimensión básica del educador (quien establece la relación entre el educando, medio educativo y logro educativo). A través de este sistema de comprensión, el profesor se define a sí mismo como profesional docente y realiza su fin de educar. Para exponer esto, presentamos a la luz de este sistema de comprensión el concepto de educador con tres perspectivas de la reflexividad de la profesión docente y el resto de los elementos componentes del hecho educativo: el educando, el medio educativo y el logro educativo.

Los componentes del hecho educativo a la luz del compromiso del sentido reflexionado de la profesión docente.

a) El educador y las tres perspectivas reflexivas de la profesión docente.

La información desarrollada en la investigación nos permitió vislumbrar al educador como agente, con un sistema de valores y principios morales, que se implica en el hecho educativo. Detectamos tres perspectivas de su reflexividad acerca de sí mismo como profesional docente; la primera es la reflexión autónoma respecto a su práctica y definición de sí mismo como su ejecutante, dentro de lo que su persona, sus valores y sus principios morales es un núcleo fundamental. La segunda, es la perspectiva crítica como agente social, dentro de contextos que circunscriben su práctica profesional. La tercera, es la perspectiva racional en el sentido propiamente profesional, encargado de la actividad educativa y de crear conocimiento profesional.

La reflexión autónoma.

Hablamos aquí de la autonomía profesional docente y del sistema de valores personales, que es el principio de esta perspectiva. Ésta comienza cuando los profesores deliberan en torno a lo que ellos piensan que es la finalidad por la que ellos cumplen su papel como profesores, en medio de lo que la institución define como finalidades para las que deben trabajar: la enseñanza de un contenido, la calificación o la formación para niveles superiores de enseñanza y la universidad. Según nuestros profesores, la finalidad educativa, es el desarrollo integral de la vida de los estudiantes. Esta deliberación, que enmarca los actos y componentes del proceso educativo, los ha llevado a concebir su actividad profesional y a sí mismos más allá de lo que es estrictamente técnico y pedagógico, más allá de lo que los lineamientos institucionales que el sistema educacional declara. Lo que nos indica una reflexión autónoma, y sus actos consecutivos de acuerdo a lo que autónomamente conciben, construyendo su propia actividad profesional.

Ahora bien, esta reflexión respecto a su práctica y definición de sí mismos, implica un sistema de valores morales personales. Siempre hay un valor o valoración que precede cualquier acción autónoma. En el caso de estos profesores, es el anhelo profundamente personal de que los estudiantes alcancen su desarrollo integral. Además, las acciones autónomas se sustentan en determinados criterios de la persona que realiza la acción. Nuestros profesores adquieren el compromiso hacia el estudiante y su desarrollo a partir de criterios personales de carácter moral, consecuencia de una resolución personal. Nuestro profesorado, por iniciativa y valoración íntima acerca de las situaciones educativas, siente el compromiso educativo para con sus estudiantes en vez de ajustarse a lo que le corresponde como profesional dentro de una institución. Por lo tanto, podríamos estar frente a personas que pregonan su actividad,

principalmente a partir de este criterio moral. El proceso de esta deliberación consiste en el reconocimiento del valor del estudiante en la situación educativa, luego de la situación educativa en general, que se compone de diversos elementos como el currículo, las estrategias de enseñanza, la evaluación, la imagen de sí mismo como profesor, las directrices y regulación de su actividad por parte del sistema educativo, para actuar con ellos de acuerdo a su compromiso con el estudiante.

Se centran en atender y reconocer al estudiante en sus características individuales, con lo cual realizar la propia definición de los otros elementos, es el principio del sentido reflexionado de la profesión docente como sistema de comprensión e interpretación del hecho educativo. El profesor establece una relación de transacción con la situación educativa, entre las finalidades oficiales que se espera que alcance y las que quiere alcanzar de acuerdo a su compromiso e interpretación de los elementos con los que cuenta para ello. Por lo tanto el criterio personal según el cual configura determinadas aspiraciones educativas, es inherente a la situación educativa, en orden a hacer efectivo su compromiso. También ésta es la condición de la situación educativa por lo que estos profesores encuentran un desarrollo personal.

La reflexividad crítica de la profesión docente.

Ahora bien, nuestros profesores manifiestan un punto de vista crítico respecto a las circunstancias en las que ejercen su práctica profesional, punto de vista que les define también como profesional docente. Nuestros profesores señalan que existen factores que facilitan o dificultan la formación educativa y el compromiso que sienten con el desarrollo de los estudiantes. Hay factores en los que ellos tienen mayor injerencia, pero hay otros que se encuentran más allá de sus posibilidades de acción. La detección de factores que dificultan las acciones en orden a su compromiso, implica un quiebre con elementos inmersos en el hecho educativo, construidos social, cultural e históricamente en el contexto en que ejercen su actividad.

Los elementos que dificultan su compromiso hacia el estudiante, señalados por nuestros profesores, son los lineamientos y regulaciones del Sistema Educacional Chileno, principalmente los trámites burocráticos, el sistema de evaluación de los aprendizajes a nivel nacional y el currículo. Por la excesiva cantidad de tiempo y de atención que requieren estos elementos que dificultan la creación de medios para el desarrollo integral de los estudiantes, la resolución de problemas, la integración de valores morales, el aprendizajes de conocimientos para sus vidas, etc. Por lo tanto, al respecto, se refleja una tensión entre lo que el profesor imagina que debe ser su enseñanza, en una realidad con la que tiene relación directa, y la perspectiva de la

profesión de una institución que se posiciona sobre ellos para organizar su actividad. Seguir los lineamientos del Sistema Educacional Chileno, dicen nuestros profesores, significa educar a estudiantes expertos en conocimientos específicos y competitivos sin una preocupación en profundidad de los valores necesarios para una sociedad más justa. Sin embargo, en lugar de ello, estos profesores ven la necesidad de formar a estudiantes para participar de forma virtuosa en la sociedad. Los profesores atienden a estas situaciones con mayor o menor medida de autonomía dependiendo del tipo de centro y su contexto. Cada estudiante tiene necesidades educativas determinadas según su contexto específico. La incorporación de ciertos valores, actitudes, preparación académica adecuada para desarrollarse en el contexto socio - cultural en el que viven, tienen distinto significado e importancia, detectadas y evaluadas por los profesores a partir de la relación que ha establecido con estos estudiantes.

La reflexividad para el desarrollo profesional.

Los profesores se mueven entre su reflexividad, incluyendo el compromiso con el desarrollo integral del estudiante, la reflexividad crítica respecto a justicia social y también la reflexividad para la elaboración de conocimiento útil para su práctica que presentamos en este punto. La reflexividad para el desarrollo profesional de nuestros profesores es el develamiento de la construcción del conocimiento relevante para el ejercicio de la profesión, conocimiento que se desarrolla fundamentalmente a partir de la experiencia. A partir de su reflexividad como profesional docente, sucede el encuentro entre el conocimiento con el que fue preparado en la universidad y el que se obtiene sólo una vez que se ha tenido la experiencia de ponerlo en práctica, en una realidad que brinda conocimientos fundamentales, que no se obtienen de antemano, como por ejemplo la realidad de los estudiantes con quienes ejerce la relación educativa. La reflexividad puesta en práctica entonces, es el medio para generar conocimientos fundamentales para su profesión, como por ejemplo el pensamiento autónomo como agente de mejora de la vida de los estudiantes.

Lo que observamos en nuestro estudio es que parece generarse una dialéctica en los profesores referente al proceso de teorizar su experiencia vivida practicando la enseñanza. Se trata de la observación que ellos mismos hacían espontáneamente sobre la puesta en práctica de los conocimientos teóricos en relación a la formación en la docencia obtenida en la universidad. Estos conocimientos se amplían, mejoran y complementan para crear otros una vez que se han puesto en práctica en situaciones reales frente al estudiante con características e historias de vida específicas e irrepetibles, imposible de concebir previamente. Lo que nos indica que esta especie de formación profesional tomó lugar a lo largo del transcurso de una historia como profesores, difícil de germinar en un momento específico y en un ejercicio intelectual solitario.

La generación de este conocimiento requiere enlazar necesariamente el conocimiento previo con una mirada fresca y abierta al aprendizaje. Lo que nos da a entender lo importante que es la conexión con otros participantes fundamentales de su práctica como son los estudiantes, sus familias, los miembros del equipo educativo de la escuela, incluso miembros de la sociedad en general para trabajar en pro de la enseñanza de sujetos integrales. Para estos profesores ha sido importante la comunidad en la que además de los estudiantes, ellos mismos son aprendices, además de profesionales autónomos, reflexivos y críticos con sus circunstancias. También ha sido importante su propio sistema de valores inherente a su persona, más allá de la teoría que pudieron adquirir y que juega un papel fundamental en su vivencia comunitaria como profesional docente.

b) El educando.

Vimos lo importante que es el estudiante en el proceso educativo. Todos los componentes del proceso educativo, la metodología utilizada, la planificación, las actividades pedagógicas y también la evaluación, están abocadas a cubrir las necesidades de aprendizaje y de desarrollo personal de los estudiantes. Esto incluye la consideración de sus diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones; la confianza en una figura modélica y la relación socio - afectiva que los profesores establecen con sus estudiantes; la adquisición y práctica de valores morales dentro del aula y la construcción de su propia vida. El profesor considera al estudiante y su universo como principio de su práctica e intenciones educativas. Es hacia el educando entonces que el compromiso del profesor se dirige considerándolo sujeto de demandas para su desarrollo íntegro, lo que a la vez requiere la consideración del contexto socio - cultural y todos los factores que rodean la situación educativa, pues su desarrollo es regulado también por el medio educativo.

c) El medio educativo.

La información acerca del medio educativo en los resultados nos presentó el carácter relacional que tiene el profesor con el estudiante y el medio educativo, quien considera al estudiante y el contexto socio - cultural, en un lugar central en la conformación del proceso educativo. El profesor reconoce la necesidad de considerar el carácter contingente de todos elementos que componen el proceso educativo. Los conocimientos y actividades de aprendizaje deben ser acordes a las características e intereses del estudiante, que a la vez tienen relación a un contexto. El profesor considera en el proceso educativo, el medio educativo, incluido él o ella como profesor, para hacer que influya adecuadamente al estudiante, a sus necesidades y demandas de aprendizaje. Por una parte, creando vías para ofrecer los conocimientos y aprendizajes vivenciales de sus disciplinas, de forma llamativa y significativa para los



estudiantes; y, por otra, generando valores morales en el estudiante de manera significativa. El profesor considera la necesidad de aplicar su enseñanza de forma empática para llegar a los estudiantes, siente la responsabilidad de llevar a cabo la enseñanza de su disciplina en forma excelente, implicando la visión crítica y reflexiva respecto de todos los elementos que confluyen en el proceso educativo para enfocarlos a los intereses, ritmos, estilos de aprendizaje de sus estudiantes y principalmente el compromiso con la mejora en sus vidas.

d) El logro educativo.

Aquí observamos la influencia de las intenciones educativas del profesor de acuerdo al compromiso hacia sus estudiantes y también la influencia del sistema educacional, la sociedad e incluso de las propias familias sobre los objetivos o finalidades educacionales. Todos los logros educativos de nuestro análisis son objetivos propuestos por nuestros profesores para encontrar el beneficio en la vida de los estudiantes, tanto en aspectos académicos, sociales y culturales, como en el aspecto humano. Por una parte, el profesor busca que los estudiantes mejoren sus rendimientos académicos de cara al ingreso y permanencia exitosa en el ciclo superior de enseñanza, especialmente en la universidad, que es una instancia que garantiza una preparación profesional y un lugar dentro de la sociedad. Por otra parte, el profesor busca que los estudiantes vean enriquecidas sus vidas en completitud con los conocimientos que cada disciplina ofrece, integrando valores morales importantes para una vida plena y encontrando el desarrollo de sus propios objetivos de vida.

El contexto socio - cultural, el sistema educativo y las familias, como parte también del medio educativo tienen implicancia en los logros educativos manifestados aquí, a modo de instituciones sociales que valoran y reafirman ciertas finalidades de la educación, como por ejemplo, la preparación para la PSU y el ingreso a la universidad. Los profesores por lo tanto, consideran las demandas del contexto dentro de las finalidades de su enseñanza y al mismo tiempo elaboran su propia deliberación acerca de las finalidades educativas que desean alcanzar. Es importante destacar que sucede una vez que han vivido las situaciones educativas con el alumnado en particular y la relación de éstos con su contexto social. Por lo tanto, vemos que el logro educativo tiene un significado algo diferenciado, desde diferente punto de interpretación, para los profesores y para el contexto. Nuestros profesores de acuerdo a su compromiso con el estudiante, sitúan al estudiante en su individualidad, la formación para la vida que contribuya a su felicidad y a su desarrollo personal como central en el logro educativo. De acuerdo al contexto, son objetivos educativos socialmente aprobados en un consenso general, el ingreso a la universidad, la obtención de un oficio y la integración social.

Lo cierto es que los logros educativos en su totalidad, desde ambas perspectivas, busca un beneficio para el estudiante. Los profesores señalan que se alcanzan los logros educativos para el beneficio del estudiante, debido a la conjugación de muchos factores independientes a los que maneja el profesor dentro del aula.

## 6.2. Definición del sentido reflexionado de la profesión docente en el Sistema Educacional Chileno.

Al revisar los conceptos que de forma reflexiva los profesores de nuestra muestra nos presentan sobre su sentido como profesionales docentes, encontramos un contraste con respecto al Sistema Educacional Chileno. Nuestros profesores se refieren al Sistema Educacional Chileno desde una perspectiva crítica. Todos los profesores por igual, sin distinción de tipos de centros y áreas de aprendizaje, se refieren a las limitaciones que representan los lineamientos del sistema educativo, por ejemplo el exceso de burocracia, plan de enseñanza ajustado a una inmensa cantidad de contenido en corto periodo de tiempo, las evaluaciones a nivel nacional, el sistema de calificación y promoción de niveles de enseñanza, además de la visión que se tiene de los profesores como prestadores de un servicio para cubrir las demandas educativas de rendimiento académico, frente a lo cual se ven obligados a responder. Esto no ayuda al proceso de aprendizaje efectivo ni a la formación integral de los estudiantes. Lo que nos ofrece nueva evidencia de la importancia de la reflexividad crítica, presente como una de las perspectivas consideradas dentro de la profesión por nuestros profesores.

La Constitución política de Chile del año 1980, desde la que se ha implementado la Ley Orgánica de Educación LOCE de 1990 y la nueva Ley General de Educación LGE del 2009, instauró un sistema político económico neoliberal que establece la descentralización de la administración y la subsidiariedad como principios de orientación mercantilista para el sistema educativo. El sector productivo, la transferencia de la responsabilidad de la educación pública a la gestión de personas privadas y los municipios, y el uso eficiente de los recursos para maximizar las ganancias, son los referentes fundamentales de las políticas educativas. La condición de la educación como derecho social desaparece y en cambio la educación es concebida como una mercancía, propiedad de intercambio económico y medio para el crecimiento económico del país. Los estudiantes son vistos como consumidores. La libertad y poder de decisión de las familias y la administración local que se defiende bajo la forma de la descentralización, paradójicamente resulta ser una estrategia de control centrado en la competitividad, en el currículo escolar y en las evaluaciones a nivel nacional. La descentralización opera como un sistema de diversificación de la oferta educativa en base a la construcción de estándares para generar la competitividad en el mercado. La comparación entre escuelas es utilizada para

informar a los usuarios y atraer la demanda, premiar o castigar a través de la asignación de recursos. Los objetivos y requisitos educacionales mínimos son proporcionados por el sistema, al igual que las instancias de evaluación para regular su cumplimiento. Por un lado tenemos un espacio para la libertad y por otro la presión de responder por los resultados educativos. El discurso educativo se fundamenta en el logro educativo como generación de resultados. El éxito social es entendido como grado de escolaridad para que los futuros adultos formen parte de la sociedad como mano de obra especializada y sujetos competitivos de acuerdo a la economía. Desde este punto de vista entonces el mérito de los educadores de esta muestra es su compromiso con el desarrollo de los estudiantes más allá de este tipo de proyección social.

Dentro de este contexto entonces, de acuerdo a la información expuesta en esta investigación, revisamos la figura de la profesión docente desde el punto de vista de la institucionalidad, la sociedad o comunidad y de sí mismo como profesional docente. Podemos conocer la figura del profesional docente desde el punto de vista de la institucionalidad a partir de la orientación mercantil y la descentralización. En el afán de alcanzar una mejora en la calidad y equidad en educación, el Estado, con el título de políticas de fortalecimiento de la profesión docente, intenta incrementar la financiación de un sistema de gestión y regulación de la profesión bajo el supuesto de recuperar la cooperación entre Estado y cuerpo docente. Sin embargo, se incorporan dispositivos que organizan la profesión docente enfocados en un sistema nacional de evaluación del desempeño docente, como fuente de información para la asignación de recursos bajo la lógica de competitividad. De ser un funcionario del Estado, el profesor pasa a representar un profesional especializado en un conocimiento técnico enfocado en la competitividad y la responsabilidad individual por los resultados; lo que contrasta con lo descubierto en esta investigación: las necesidades educativas de los estudiantes y la natural distribución de responsabilidad educativa en lo extenso de la comunidad, sociedad y familias.

Como puede apreciarse en los hechos sociales ocurridos en los últimos años en Chile y en los resultados de esta investigación, los profesores, o al menos el profesorado estudiado en esta investigación, no han quedado reducidos por estas premisas políticas. El sentido que desde la institución se da al profesional docente, restringe y dificulta la autonomía del profesional docente. Aun así, vivenciando la complejidad de su actividad, estos profesores se esfuerzan por mantener la autonomía como aspecto fundamental de su profesión. Se clarifica entonces que la comprensión del profesorado como agente reflexivo con propio sistema de valores y principios a partir de lo que cada profesor anhela: el desarrollo integral de sus estudiantes en un contexto social con características, dilemas y problemáticas determinadas, contrasta con la visión restringida de la institucionalidad.

Los profesores de centros municipales contrastan mayormente con las disposiciones del sistema. Las necesidades educativas que presentan los estudiantes tienen relación directamente con el problema de la exclusión social. Al ser un desafío social mucho más evidente, estos profesores manifiestan mayormente la necesidad de prescindir de las limitaciones burocráticas que impone el sistema. Plantean mayor flexibilidad con la planificación y sistema de evaluación externo.

Los profesores de centros subvencionados, aunque manifiestan su punto de vista crítico, se sienten más obligados a responder al sistema en concreto, la medición de aprendizajes en los exámenes SIMCE y PSU, lo que dificulta su compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes. Esto es debido a que los centros subvencionados deben responder a la dinámica del mercado, la educación como un bien y el desempeño de sus profesores como prestación de un servicio que debe satisfacer las demandas educativas de los clientes que pagan.

Los profesores de centros particulares privados manifiestan un rango más amplio de posibilidades de ejecutar su reflexividad en distintas vertientes y la formación integral para el desarrollo del educando. Debido, podríamos decir, al contexto socioeconómico que facilitaría esta tarea. El espacio que tienen para ejecutar su reflexividad permite su independencia respecto a las disposiciones del sistema y al desarrollo humano implicado en la actividad docente.

Todos los profesores, independientemente del tipo de centro, contrastaron su preparación como profesionales docentes obtenida en la universidad y el conocimiento obtenido en la experiencia circunscrita en un contexto local, lo que mejora sus prácticas docentes y actualizan sus recursos pedagógicos. Los profesores de centros municipales manifiestan al respecto que las características del contexto social en que intervienen, les hacen considerar ante los conocimientos técnico – profesionales, el compromiso de servicio social. Observan el conocimiento profesional que se obtiene a través de la experiencia, como posicionamiento crítico y de agencia social. Este es un aspecto de la reflexividad considerada como parte componente del conocimiento profesional, por lo tanto, podemos decir que los profesores de centros municipales parecen desarrollar su profesión subrayando especialmente esta perspectiva.

Es posible identificar la comprensión de sí mismo como profesor, del educando, el proceso y el logro educativo también de acuerdo a los tipos de centros educativos. Las tres perspectivas abarcadas en reflexión acerca de la profesión docente se presentan de acuerdo a las necesidades educativas y contexto de los estudiantes para alcanzar su desarrollo. Los diferentes contextos

de los centros educativos, historias de sus estudiantes, culturas de su entorno social intervienen en la concepción que tiene el profesor de los educandos y por ende de sus necesidades de desarrollo. Esta concepción de las necesidades de desarrollo de los estudiantes contempla una noción de lo que es el contexto en el que se encuentra, que facilita o dificulta estas necesidades, a la vez que constituyen los medios para alcanzarlo.

En el caso de las áreas de conocimiento, vimos que hay un equilibrio entre los profesores tanto del área científica como humanista de conocimiento, en el compromiso con el desarrollo del estudiante. Vimos como en los grupos de discusiones los profesores de ambas áreas consensuaban en todos los temas de discusión (véase pág. 164 b. Núcleos temáticos según áreas de conocimiento). Coinciden equilibradamente en el énfasis en la formación integral de los estudiantes, abarcando el ámbito académico, valórico y social. También comparten la visión de la actividad docente con un atributo profundamente moral respecto a la relación con los educandos y de desarrollo personal para sí mismos. Otro aspecto en el que manifiestan un equilibrio es en la calidad de la enseñanza entendida como características de las buenas prácticas profesionales. Estas coincidencias refuerzan las vertientes de la reflexividad en la profesión docente; la reflexividad autónoma, la reflexividad crítica y la reflexividad para el desarrollo profesional propiamente tal. Que les hace definir su sentido de ser profesor en el compromiso con el educando y su desarrollo integral por iniciativa personal, más allá de lo estrictamente encomendado por la institucionalidad, resolver lo que podría limitar la posibilidad de formar a los estudiantes de manera integral y la importancia de la adquisición de conocimiento relevante para la mejora de sus buenas prácticas.

También se extiende equilibradamente en ellos, aspectos del proceso y logro educativo. Los profesores de ambas áreas de conocimiento manifiestan la relevancia del estudiante a lo largo de la construcción del proceso educativo. El alcance de logros relativos a lo académico es una responsabilidad que los profesores de ambas áreas consideran como importante y hacia lo que no pueden hacer caso omiso. Lo que podría demostrar las restricciones que estos profesores encuentran a su práctica reflexiva y autónoma. A partir de esto, podemos ver lo supeditado que está el logro educativo a los resultados académicos.

Como hemos visto, el componente moral de la reflexividad autónoma de comprometerse con el desarrollo del estudiante y la reflexividad crítica es un fundamento que, a pesar de emerger desde problemáticas locales, se comparte en todos los contextos analizados en esta investigación. Lo que nos indica que es un conocimiento relevante, que parece surgido en la experiencia posterior a la formación docente, en un contexto determinado que a la vez le

trasciende. Profundizando más en esto, podemos ver que apunta hacia el desarrollo personal y moral del profesorado, al desarrollo de su disposición para beneficiar a otros, circunscrito a un contexto particular, diferente para cada profesor y desconocido hasta el momento de vivirlo. Característica de la actividad educativa que es imprescindible de considerar en la ejecución de la profesión. Esto implicaría quizá cambiar o ampliar la perspectiva de la profesión, más allá de la visión meramente técnica de la preparación docente, que como hemos visto parece ser la visión imperante de la profesión en el Sistema Educacional Chileno. Implicaría cambiar la perspectiva de la profesión a una visión más compleja y humana.

### 6.3. Sugerencias.

El docente, en el Sistema Educacional Chileno configurado por el Estado de Chile, es demandado a encarnar su política. La profesión docente a partir del sentido reflexionado de los profesores de contextos que representan en gran medida las cuestiones educativas del sistema formal de educación en Chile, resulta retar el status de este sistema. Los profesores estudiados en esta investigación tienen un discurso definido que inherentemente se produce a partir del compromiso moral que sienten frente a sus estudiantes.

Considerando los eventos en Chile, en torno a la problemática de la educación y los resultados de esta investigación, podríamos suponer que los profesores pueden estar recorriendo un proceso de posicionamiento social, un proceso de desideologización y renovación política para recobrar el valor humano de su actividad, todo lo cual nos podría estar indicando la importancia de hacer investigaciones acerca de la persona tras el profesional docente en Chile e incorporarlos en una hipotética actualización del estatuto profesional docente y el sistema educativo en Chile.

Este proceso de renovación ideológica para recobrar el valor humano de la actividad poniendo el foco en la persona, requiere lo que en esta investigación se ha presentado: la reflexividad autónoma, la reflexividad crítica, la consideración del sistema de valores y principios de la persona tras el profesor y un proceso de adquisición de conocimiento relevante para la profesión a partir de la experiencia. También requiere escuchar la voz de este profesorado, disolviendo los límites institucionales y temporales; implementar un proceso que ponga en desarrollo simultáneamente la teorización del conocimiento profesional docente a partir de la práctica y la práctica de lo teorizado como criterio fundamental de validez del conocimiento profesional, que genere un conocimiento a partir de la indagación, reflexión, problematización de lo que ocurre localmente en la vivencia inmediata de cualquier profesional docente. Ello debería suceder integrando a todos los agentes participantes del hecho educativo local, las

familias, la comunidad, los propios estudiantes. El compromiso moral frente a los estudiantes, como característica esencial de la profesión más allá del contexto inmediato tendría entonces mejor alcance.

Se ha demostrado en esta investigación que los profesionales docentes han problematizado su posición profesional vivenciando su contexto, han interpuesto sus propias creencias personales y han llegado a constituirse a partir de algo fundamental en ellos más allá de su contexto. ¿Por qué no abordar esto como un punto de partida para enfrentar una educación socialmente dividida y convertirla en una más integrada, construyendo espacios en los que cabe la diferencia de contextos, superando la marginación o exclusión social? ¿Por qué no incluir en la formación inicial docente el ejercicio de la reflexividad autónoma, recobrando el valor de la persona tras esta acción, en base a ciertos dilemas de índole moral y políticos relativos a cuestiones presentadas en esta investigación, el testeo, simulacros de implementación de puntos de vistas políticamente activos para la aceptación de la diferencia e integración social? Esperamos que esta investigación sea una invitación a proponer este tópico en futuras investigaciones respecto a la profesión docente y su preparación, ya que como hemos visto, a pesar de las dificultades el profesorado se identifica naturalmente con este aspecto de la profesión y por ende dispuesto a dar este paso.

## Summary in English and Conclusions

### **The reflected sense of the Teaching Profession, in accordance with its agents. A case study in communes of the Bio Bio region, Chile**

#### Abstract

The professional teacher in Chile has confined himself to the figure of person in charge of the results of the Education Quality Measurement System of the students at a national scale (SIMCE) and University selection test (PSU). These exams have become the educational north. The schools with better scores in the SIMCE can continue to be competent on the market of education and the students that obtain good scores in the PSU can choose a university career that guarantees a job position.

One of the fundamental characteristics of the teaching profession, beyond being executing or reproductive of techniques and of the tuitonal curriculum, is problem solving, the creation of tools to contribute to the individual's development and of the society.

This research intended to know the teaching profession in a phenomenological interdependent analysis between practice and the experience. Findings expose, from 23 teachers' perspective, the teaching profession like the contribution to the development of other one through the autonomous and critical reflexivity of everything that favors and makes difficult the process, including the own intervention like teacher.

#### Key words:

The teaching profession, the professional reflexivity, the educational Chilean system.

#### Introduction

The issue here on the teaching profession in Chile finds itself in debate. The own activities of the exercise of the profession and the conception of the teaching profession define them in the logic of the market competition that supports the Educational Chilean System. The decentralization and the economic subsidiarity are the essentials that organize the education in Chile. The beginning of the decentralization is not intervention of the State in the decisions of the intermediate organisms, the individuals, and the economic subsidiarity is the financial aid to the initiatives of the intermediate organisms or to the individuals, as described in Chile bellow.



Based on “Constitutional Organic Law on Teaching” (LOCE), of the year 1990, which was promulgated one day before Augusto Pinochet was leaving the government, in which it is interpreted “freedom of education” in terms of economic freedom. The right to education appears as the right to the access to education and to choose between different educational offers. The State finances a free education system to guarantee that those who do not have the economic resources gain access to the education, nevertheless, the creation of educational centers of private administration grew exponentially, this way also the educational offer. What does that the education quality depends on the economic capacity of the families. The teachers are not government employees. In the beginning, they were governed by the Labor code, but now they are provided with a “Teaching Statute” that regulates its profession, it supervises and encourages economically its performance across an evaluation system. This does also, that the professional development in Chile depends on the SIMCE results “System of Measurement of the Quality of Learnings” of the students at national level and the PSU “Test of University Selection”. From the results of this test, they are created rankings between schools and the teachers are pressed to reach satisfactory results. This instrument is a regulatory mechanism of the educational offer and it has not been a fruit of the consensus between families, students and teachers.

The target of the research was to know the sense of the teaching profession across the reflective process of a group of 23 teachers who are employed at municipal, subsidized and private schools, from 7th grade of basic education up to 4th grade of secondary education<sup>1</sup> in the communes of Hualpén, Chiguayante, Talcahuano and San Pedro de la Paz, province of Concepción, VIII Region of Bio Bio, Chile.

To exhibit this issue structurally, we prepare the following specific objectives:

1. To study In-depth the sense of the teaching profession that inspires these teachers.
2. To study this sense of the teaching profession related to the educational process.
3. To analyze this sense to the educational achievement.

All this, according to the type: municipal, subsidized or private schools, and also according to scientific and humanist education area.

---

<sup>1</sup> Equivalent in Spain to the period that goes from the cycle of "ESO" up to 2nd cycle of "Bachillerato" or "average grade of professional training".

This investigation was based on the qualitative methodology, the phenomenological approach and the cases study. The interview In-depth and the groups of discussion were the instruments of compilation of information. The process of analysis of the information had diverse stages. For the interviews in depth there was used the analysis of the qualitative content with the Software Nvivo™ (2014) to prepare a system of categories of analysis. For the groups of discussion, the procedure of descriptive analysis was used for the presentation of the general thematic nuclei of discussion.

## The teaching profession

From the sociological functionalist-structuralist approach, the norms, customs, traditions and institutions, develop the functions that concern and structure the society. The professions are defined as they are acquiring the functional characteristics valued by the society. Nevertheless, the neutrality of these characteristics can be put in question. The characteristics of those occupations are already considered to be as such from the historical process that it crosses to reach certain status inside the society. This professional status has arisen from the proper ideological assumptions dependent on the historical circumstances. From the approach of Structural Neo-Marxism, tied to the economic and cultural production, the teaching professionals are agents of the State and about the production, they are paid by the obtained surplus of the productive work. All this indicates us that the profession concept is a concept in permanent social construction, which is defined considering the historical and sociopolitical perspectives that give its meaning according to the context (Medina, 2006).

If it is considered that the concept of “profession “drags diverse conceptions, we want to present with the term “professionalism “, what of professional exists in “the teaching profession”, more than like a properly such definition, like an exploration that encourages the discussion about a suitable description of this profession (Contreras, 1997, pp. 48-51).

The theoretical legacy and the intellectual work that regulates the teaching profession come from what can be said by those who continually put it into practice (Carr & Manzano, 1996). Therefore, instead of a concrete definition of the teaching profession there is the teacher's interpretation of the context and all its conditions that determine "his" professionalism "(Contreras, 1997, pp. 48-51). The values, qualities and characteristics of the teaching activity that refer to the conditions towards which the teacher can give direction to his concern to perform a good teaching.

## The reflected sense of the teaching profession

One of the fundamental characteristics of the teaching profession is that, as professionals in charge of education - rather than being performers or reproducers of techniques and teaching curriculum - they have a special function of identifying problems, creating solutions and tools to contribute in development of the individual and of society.

This means that taking the individual responsibility to take over of the complexity of their field of action and the elaboration of their own means of achieving their task is a constituent of their profession (Apple, 1987, Freire 1970, Giroux, 1990). Which leads us to understand that the relationship between theory and educational practice is a relationship where reflection is fundamental. According to Donald Schön (1983), the practice of the teaching professional is a reflexive practice, different from practice as implementation of technical knowledge. Lawrence Stenhouse (1985), says that reflexive practice differs from practice toward certain goals and resembles an artistic activity; In which experimentation allows its development instead of a previous objective that does not address the problems and dilemmas that arise in experimentation. Following these authors, John Elliott (1990) tells us that reflection, apart from being about solving problems and improving educational aspirations, is about raising awareness of the principles, values and ideas that underpin actions in the classroom. Kenneth Zeichner (1976), says that reflexivity is important to be incorporated into initial vocational training. The reflexivity of teachers is due to the democratic impulse, of emancipation and in favor of learning in community.

Professional teaching includes as essential the ethics of the profession. This professional ethic is shaped by the tension between the educational purpose declared by the institution and the teacher's approach to their work within circumstances that condition their development. It is not configured as such without the dialectic between the conditions or restrictions of reality and the attitude, skills or way of living the teaching of teachers. The office of teaching consists in exerting an influence on the lives of others, exerting an influence to teach the desirable to a certain value. In a relationship of pedagogical influence, all acts have moral consequences from different angles. A.R. Tom (1980) points out that influence in the life of the other is sustained in the inevitably relation of inequality that occurs between a part that is at a disadvantage compared to the other: it is a subject in formation and another that has the power over it. The teacher will not use this situation for his own benefit. On the contrary, this relationship is given so that the weaker party reaches its independence. However, education is not an activity closed to the relationship between the learner and the educator, it is more than a necessary activity

for society and therefore of public and political responsibility (Hargreaves, 2005; Hargreaves, Hopkins, & Leask, 1991). The ethical implications of which we speak above relate to the normative principles of educational activity in a public sphere. Professionalism on this point then consists of an ethical and at the same time political responsibility (Cochran-Smith, 1991, Cochran-Smith, 2001). The teacher, as part of this community and responsible for the educational activity, is also responsible for exercising his practice beyond the administrative limits. Therefore, the dilemmas and tensions that originate in the institutional and administrative context of labor are derived in moral dilemmas. The teacher can be critical to the influences surrounding teaching, or adapt by responding uncritically to the context.

### Chilean Educational System

The old "Constitutional Organic Law on Teaching" (LOCE) of 1990 and the new "General Law of Education" (LGE) of 2009 currently in force, come directly from the Political Constitution of the Republic of Chile whose foundations are decentralization and subsidiarity.

The military coup d'état of 1973, in addition to suspending the current Constitution, leaves grounded a political and social order based on economic neoliberalism. In the commission appointed for the creation of the new Constitution, (Commission of Studies of the New Constitution, CENC), was constitutional lawyer Jaime Guzmán. He is who argued that the entire society was politicized when some political power came to the government, curtailing the independence of individuals. Government should then be a means for the realization of individual ideals. The reasoning embodied in the new Constitution of 1980 makes it possible to reconcile a politically and economically liberal authoritarian government regarding the protection of an economic system that guarantees the entry of individuals into economic competition, which responds to the requirements of the economic model Encouraged by the International Monetary Fund and the World Bank.

Decentralization and subsidiarity, which protect private initiatives and help finance companies and individual objectives, begins with the promulgation of Decree Law No. 573, "Statute of Government and Internal Administration of the State" in July 1974. The Administrative division of the country into regions, provinces, communes and promulgated the Decree with Force of Law No. 3.063 on "Municipal Revenues" that allows the transfer of educational centers from the Ministry of Education of Chile (MINEDUC in future) to municipalities. On November 12, 1986, Law No. 18575, "Constitutional Organic Law on the General Bases of the State Administration" was approved, which defines the delegation of political, social, administrative and financial

responsibility to the municipalities, creating all three types of educational centers that remain in Chile:

1. Municipal schools: ownership and administration of municipalities financed by the State.
2. Subsidized private schools: privately owned and managed, which receive their funding from the State subsidy and the financing of private persons.
3. Private schools: funded by private persons or private law corporations.

## Regular Education in Chile

We talk here about the compulsory general education program. It provides educational background to all students and enables them to "*develop responsibly, actively, reflectively and critically in multiple areas of their lives. From the perspective of society, it contributes to the construction of the common cultural base, social integration, economic growth and political development of the country*" (Decree No. 254, 2013. Chapter I, No. 2). At present, the general compulsory education modality in Chile consists of a program that lasts for 13 years, ranging from pre-school education - children from 4 years old to 16 years old (in 2013 constitutional reform established the second Compulsory transition level for children from 4 years of age). The General Law of Education (LGE), in force today, has determined in the first year of this period as the transition grade or Kinder, for children 4 years, before the first year of general basic education. Basic general education consists of six years, from 5 to 10 years of age. The last six years of this period as secondary education. This plan will take effect in 2017.

## Fundamental Aims (OF), Obligatory Minimal Contents (CMO) and Fundamental Transversal Objectives (OFT)

The curriculum framework of the general compulsory education program defines the learning that all students in the country are expected to develop. It has a mandatory character and is based on what is built the curricula of each educational center. Also from this the SIMCE test is elaborated. There are also the Fundamental Transversal Objectives (OFT) as a complement to the Fundamental Aims. They are learning of a comprehensive nature that is based on the formative work of the curriculum pointing to values and skills. Obligatory Minimal Content (CMO) spells out the knowledge, skills, and attitudes involved in OFs and which the teaching process should translate into learning opportunities for each student to achieve the Fundamental Aims. If the Fundamental Aims are formulated from the perspective of the learning that each student must achieve, the CMOs are from the perspective of what each teacher must

obligatorily teach, cultivate and promote in the classroom and in the larger space of the establishment, to develop said Learning (Decree nº 254, 2013)

## Learning areas

The formative areas of the secondary education are organized considering three modalities: scientific - humanist, Technical - Professional and Artistic. We have chosen only for our research the scientific - humanistic modality because it is the one that is oriented directly to the academic training required for PSU and university education, besides being the modality mostly chosen by the Chilean students. Includes the following areas of learning: • Language and Communication • Foreign Language • Mathematics • History, Geography and Social Sciences • Philosophy and Psychology • Two sciences between Biology, Chemistry and Physics • Technological Education • Visual Arts or Musical Arts • Physical Education • Religion (Mandatory to offer, but optional for students).

The educational aim for this scientific - humanistic education is a general preparation in these areas to achieve good results in the national university selection exam PSU, which would guarantee that students have the knowledge to access university higher education. These two areas are also measured in the national-level exam, SIMCE, which assesses learning achievement according to its municipal, subsidized or private dependence, socio-economic status, and regions to which students belong throughout Chile.

The Education Quality Measurement System (SIMCE) and the University Selection Test (PSU) and its consequences in the reforms of the education system.

The SIMCE test, " The Education Quality Measurement System ", since 1985 arises within the framework of the political restructuring in Chile. The evaluation is carried out in each school of the country and its fundamental criterion are the academic results of the students. In addition, it provides information to the school community, integrating the measurement of different aspects related to the quality of education and comparing the centers that serve a socioeconomically similar population. Currently, it is applied alternately every two years to the regular education program, i.e. in the 2nd, 4th, 6th, 8th grade of primary school, and 2nd and 3rd grade of secondary school. Contains test of math and written Spanish language. In recent years, History and Geography, Natural Science and English Language have been added.

In 1995, Law No. 19.410, "On Grants to Educational Institutions" and the National performance-related pay system (SNED), which was implemented in 1996, were established. It is about giving monetary stimuli to teachers of well performing institutions in accordance with the SIMCE results. The results of the SIMCE test are classified according to three indicators of the schools: administrative unit or type of educational center (municipal, subsidized, private), socio - economic characteristics and geographical location, so that the results are compared with the average of Centers with similar characteristics and not with the national average.

The "University Selection Test" (PSU) is a standardized test for university admission of high school graduates. The test consists of two compulsory examinations of Mathematics and Language, besides two elective exams that can be of Sciences (Biology, Physics, Chemistry and Professional Technician) and History, Geography and Social Sciences. Admission exam for the twenty-five universities that are concentrated in the "Council of Rectors of the Chilean Universities" (CRUCH), commonly known as traditional Chilean universities. Although it is true, the basic requirement to enter higher education (Technical Training Centers and Professional Institutes), is the diploma of secondary education, they also consider the PSU scores for enrollment. In terms of support programs, this score is a requirement for the application of government-funded loans and scholarships.

The teaching profession in Chile.

As has been said above, the situation of the teaching profession in Chile is a direct consequence of the neoliberal policies established during the military regime. The "National performance-related pay system " (SNED) aims to formalize a system to provide bonuses based on the results of learning achievements obtained by schools in the SIMCE tests. The curriculum, which is evaluated in the SIMCE, Has its origins in the Organic Constitutional Law of Teaching LOCE of 1990.

In 2001, Law No. 19.715 was enacted and Title IX created the "Pedagogical Excellence Assignment and the Network of Teachers and Bases for the Law on Teacher Evaluation". Along with this system of incentives to good teaching practices, there is a manual called "Framework for Good Teaching" (MBE) constructed from the late 1980s by experts. With the criteria established by the MBE, the "Teacher Evaluation" Law 19,961 of 2004 (implemented since 2006) applies the Evaluation of Professional Performance of teachers who belong to municipal teaching institutions, every two years. In 2016, Law 20.903 on the "Professional Teacher Development System", a system to regulate the profession, certification for its exercise,

recruitment conditions, remuneration and performance evaluations and economic incentives is promulgated.

In summary, according to all that we have pointed out so far, professional development is reduced to the requirements of the school administrator: the fulfillment of the school curriculum that are measured in the SIMCE, PSU and the results obtained in these exams. Both the SIMCE and the PSU have become the northern education in Chile. The schools with the best scores in the SIMCE can continue to be proficient in the education market and students who score well in the PSU can enter the university career. This is the educational demand of families, administrators and the students themselves. Teachers are forced to respond. However, the community and teachers recognize the problems in the criteria of validity of teaching based on this measurement system: the results of learning do not necessarily show learning for success in the lives of students, nor do they account for the complexity of which the teacher takes charge to achieve learning.

### Sampling.

It has been proposed to consider as a population teachers who are practicing in compulsory general education in Chile in educational centers of scientific - humanistic, municipal, subsidized and private sectors of urban sectors of the 7th year of the compulsory general education program in Chile until the last year of secondary education (comprising the period comprised by the ESO to the 2nd cycle of high school or vocational training of secondary school in Spain), with a minimum of three years of experience. The communes of Hualpén, Talcahuano, Chiguayante and San Pedro de la Paz in the province of Concepción were the closest and most accessible urban sector to the researcher. In them are the centers that welcome the professors who agreed to participate in the research.

The teachers participating in this research are 23 in total, ranging from 3 years to 30 years of experience. They perform between the 7th grades of the general compulsory education program in Chile until the last year of secondary education in the subjects corresponding to the scientific and humanistic learning areas according to the Chilean curriculum framework: Mathematics, Biology, Chemistry, Physics, Language and Communication, Foreign Language, History, Geography and Social Sciences, Philosophy and Psychology. The details below.

Eleven teachers from the scientific area and 12 teachers from the humanist area participated in 6 different centers, two of each type: municipal, subsidized and private.



From the commune of Hualpén 13 teachers come; Seven teachers from the scientific area and six from the humanist area.

From the commune of Talcahuano come two teachers; One from each learning area.

From the commune of Chiguayante come seven teachers; Three from the scientific area and four from the humanist area.

From the commune of San Pedro de la Paz is a teacher of the humanist area as illustrated in the following table.

Table 1. Final sample of teachers, according to communes, types of centers and areas of knowledge.

Commune	Type of school	Total centers	Scientific area	Total area.	Humanist area	Total area.	Total
Hualpén	Municipal center A	<b>2</b>	2	<b>7</b>	2	<b>6</b>	<b>13</b>
	Municipal center B		2		1		
	Private private center A	<b>1</b>	3		3		
Talcahuano	Subsidized center A	<b>2</b>	1	<b>1</b>	1	<b>1</b>	<b>2</b>
Chiguayante	Subsidized center B		3	<b>3</b>	4	<b>4</b>	<b>7</b>
San Pedro de la Paz	Private private center B	<b>1</b>	0	<b>0</b>	1	<b>1</b>	<b>1</b>
Total	<b>6 educational centers</b>		<b>11 scientific area teachers</b>		<b>12 teachers humanist area</b>		<b>23 Teachers</b>

Hualpén, Chiguayante, Talcahuano, San Pedro: Communes of the VIII Bio Bio region<sup>2</sup>.

The information presented below is based on the reports and reports generated by the Ministry of Social Development and Planning in Chile (MIDEPLAN) and the National Institute of Statistics (INE) and the survey on "Socioeconomic Characteristics at National Level in Chile" (CASEN), permanently updated information from the municipalities with the purpose of analyzing their needs and designing social policies. These reports use the national census carried out every ten years as the main source. The last one was carried out in 2012. However, their results are not

<sup>2</sup> Population according poverty. Source: Survey "Casen" (socio – economic characteristics of the country) Ministry of Social Development, 2009.

Poverty in people	% according location 2009					
	Hualpén	Talcahuano	Chiguayante	San Pedro	Region	Country
Poverty stricken	4,11	4,30	2,65	2,04	5,16	3,74
Poor	12,17	13,70	13,28	9,53	15,81	11,38
No poverty	83,71	82	84,07	88,43	79,02	84,38
Total	100	100	100	100	100	100

available since errors were detected in the methods of data collection. Therefore, we rely on the reports that use as a source the projections from the census of the year 2002.

Concepción is the capital of the eighth region of Bio Bio. It is the metropolitan area formed by ten communes including Hualpén, Talcahuano, Chiguayante and San Pedro de la Paz, where the schools of the participating teachers are located.

The commune of Hualpén<sup>3</sup> is located to the northwest of the city of Concepción. It belonged to the commune of Talcahuano until the year 2004. Its population emerged along with the growth of the industry in the late forties. Its population grew more and more, but not the number of jobs. Since the 1990s, activities related to drug trafficking began to emerge in certain parts of the commune. It has an important petroleum refinery for the region, the "Empresa Nacional del Petróleo" (ENAP), created in 1950 and the "Universidad Técnica Federico Santa María" UTSM created in the mid-1960s due to the industrial development that was lived in the area. It has three small fishing villages surrounded by pure nature, where incipient tourism develops.

The commune of Talcahuano<sup>4</sup> was one of the first industrial and military ports of Chile. In the middle of the 20th century due to the policies of the government of the time, Chilean Economic Development Agency (CORFO) begins to be constructed in this commune an "industrial pole". It is currently one of the most important ports in the country. Its main economic activities are industry, fishing and commerce.

The commune of Chiguayante<sup>5</sup> is located to the southeast side of the city of Concepción, by the river Bio Bio. This was a rural district that belonged to the city of Concepción, was established around the passage that united the next district of Hualqui to the south. At the beginning of the 20th century there were two important textile and paper industries, but in the second half of the twentieth century this activity declined. Only small and large landowners kept the place. It was gradually growing its population by the residential areas constructed in its extensions of land near the city of Concepción in the decade of 1970. Around this growth that was changing its economic activity and its commerce.

---

<sup>3</sup> The total population of the commune of Hualpén in the projection for the year 2012 was of 84.518 inhabitants. With a surface 53.5 / km<sup>2</sup> its density is of 1,579,8 inhabitants / km<sup>2</sup>.

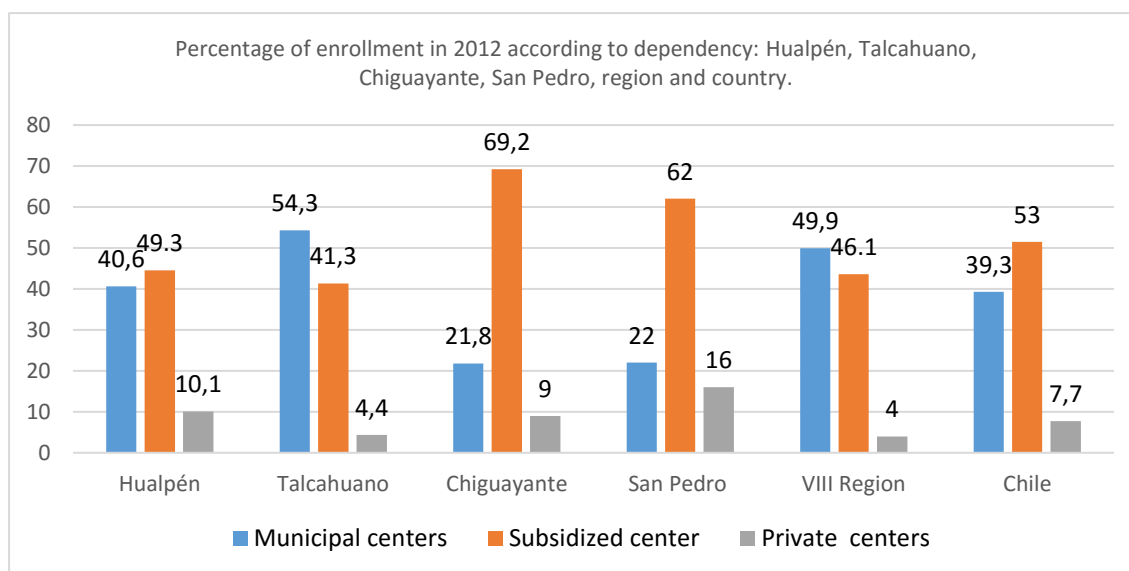
<sup>4</sup> The current population of the commune of Talcahuano in the projection for the year 2012 is of 171,463 inhabitants. With an area of 92.3 km<sup>2</sup> its density is 1,857.7 inhabitants / km<sup>2</sup>.

<sup>5</sup> The total population of the commune of Chiguayante, in the projection for the year 2012 was of 128,162 inhabitants. With its surface of 72 km<sup>2</sup> its density is of 1,780,1 inhabitants / km<sup>2</sup>.

The commune of San Pedro de la Paz<sup>6</sup> is a residential commune located on the banks of the Bio Bio River, opposite the city of Concepción. It extends westward until it reaches the Pacific Ocean. This commune began to emerge historically from the construction of the first railway bridge in the eighteenth century to connect the city of Concepción with the mining commune of Coronel in the south. During the 1960s, the first highway bridge was built, which allowed even more growth of its population and economy.

Below is a chart illustrating the number of municipal school enrollments, subsidized, private in the sample communes, the region and the country.

Graphic 1. Percentage of enrolment in 2012 according to dependency: Hualpén, Talcahuano, Chiguayante, San Pedro, region and country.



Own elaboration based on "Communal Report; Hualpén ", " Communal Report; Talcahuano, "" Communal Report; Chiguayante " Region of Bio Bio "(Ministry of Social Development, 2014)

In the case of the commune of Hualpén, the number of municipal and subsidized schools is similar, following the proportion with respect to the level of the region. In the case of Talcahuano, the number of enrollments in municipal schools is more concentrated than in subsidized schools, which contrasts with what happens at a national level where enrollment in subsidized schools holds the greatest amount. Chiguayante presents an important majority of enrollments in subsidized schools in the commune, surpassing the communes covered in this research. The commune of San Pedro de la Paz presents enrollments in subsidized schools in greater concentration. The enrollment in municipal schools comes in second place. Enrollments in private dependency centers are in third place but than all previous communes. This occurs

<sup>6</sup> The projection of its population for the year 2012 was of 98,973 inhabitants. With its surface is 112.5 / km<sup>2</sup> its density is 879.76 inhabitants / km<sup>2</sup>.

when we observe the proportion of these enrollments at the regional level, which indicates that there is a significant proportion of enrollments in private schools in the commune.

This description of the communes to which the teachers participating in the research belong gives us two important situations to consider. The first is in terms of the privatization of education in a market system, sharpened over the years. In all municipalities, the highest proportion of private school enrollments is repeated at the regional level, which may be indicative of urban areas where economic activity is concentrated, and parents have a greater capacity to finance the education. The second situation refers to the relevance of the contexts in which the teachers participating in the research are involved. The commune of Hualpén presents an important part of the enrollment in municipal centers: to it belong the teachers of municipal centers participating in the investigation. Likewise, in the commune of Chiguayante where the most important percentage of enrollments in subsidized dependency centers is presented. This is where most teachers from subsidized research centers belong. The rest of the teachers of this type of centers, correspond to the commune of Talcahuano, where the enrollment in subsidized centers is also important. The same relevance is presented in the commune of San Pedro de la Paz regarding the enrollment of private centers. In this commune, we find the highest percentage of the enrollment of this type with respect to the rest of the analyzed communes. All this indicates that the socio - economic contexts in which the research teachers are developed are appropriate according to the type of center, considering that at the time of carrying out the research design and selecting the sample we did not have this data, given that the sampling technique used was by accessibility criteria.

## Research Methods

We have used the qualitative research methodology that guides us to understand reality as it is experienced by its own protagonists (Taylor S.J. & Bogdan, R. 1987). An approach such as the phenomenological one, is the one that allows us to consider the voice of these protagonists, to put in parentheses our judgments and to observe reality as it manifests itself without intervention of the mind that is watching it. We also use the case-study methodology since it seeks to make a first consideration of the context, the variables that necessarily define the situation. The context surrounding the action of teaching professionals has implications on the meanings they have assigned to their meaning as teaching professionals. Therefore, the reflected sense of the teaching profession, has close relation with the social and contextual frame that frames it, unveils the vision of these protagonists, so we believe that necessarily must be considered from its context.

As instruments of information collection, we use: the in-depth interview and discussion groups.

In the elaboration of the in-depth interviews script, it was considered the objective of the research, the theoretical framework of the research and the discussion with the thesis director. To take care of the way in which the interviewees live, experiment and define the world without prior research interests, a descriptive question was constructed to begin the interview, requesting the narration of some individual experience story (Patton 1987; Taylor & Bogdan, 1987), and the funnel technique was used for the preparation of interview script questions. The questions were designed to ask for the story of the experience of being a teacher, to explain what they liked best about being a teacher. The subsequent questions were designed to detail these ideas and deepen the sense of the teaching profession. In the last part of the interview, the questions try to reproduce in the interviewee the reflective process through which he has built the sense of his profession that they have exposed throughout the interview.

The purpose of using the discussion group as an information gathering tool was to obtain more data with which to contrast, deepen and expand the information collected in the in-depth interviews. The information that is collected there is valuable if there are exchanges of ideas among the participants, in addition to the consensus. Three different discussion groups were formed with the participating teachers 1. group of teachers of municipal centers, 2. group of teachers of subsidized centers and 3. group of teachers of private centers where the ideas presented individually in the in-depth interviews were put in dialogue with their peers. The conformation of these groups was made through a second contact with the participating teachers to obtain their availability again.

The group discussion guide consisted in systematizing the results of the first analysis of information from the in-depth interviews to motivate the discussion in those different discussion groups. The thematic guide for the discussion groups is based on three concepts - related axes that compose the category system extracted from the analysis of the in-depth interviews. Each axis concept is made up of other categories. The first concept - axis is the "Sense of being a teacher", the second concept - axis is the "Educational process" and the third concept - axis is the "Educational achievement".

### Analysis of the information

According to the methodological approach of the research and data collection instruments used, the information analysis process was the exhaustive content analysis (Krippendorff, 1990;

López-Noguero, 2002) for the in-depth interviews and the descriptive analysis (Gil, García, & Rodríguez, 1994) for the information of the discussion groups. Both the analysis of the information gathered in the in-depth interviews and in the discussion groups had three stages. The stages of the analysis of the interviews were first, the immersion in the collected information: the determination of a provisional index of emergent topics of the information to optimize the classification of the information of the interviews. Second, the classification of information into the system of categories of analysis using the software Nvivo™ (2014), which was subjected to validation before expert judges. In the third stage of the analysis of the in-depth interviews we obtained the final category system incorporating the recommendations of the expert judges along with the definition of each category, subcategory and values.

The stages of analysis of the information of the discussion groups were first: listening and writing field notes of audio recordings, the second stage was the reading and analysis of the field notes and the third, consisted in the verification and presentation of the analysis results. According to this procedure, we obtained the thematic nuclei with their respective definitions in each of the three groups. With this we constructed a general table to order the thematic nuclei according to the concepts - axes "Sense of being a teacher", "Educational process", "Educational achievement". We discovered the relationships between the three discussion groups. A thorough review of these relationships was carried out and the general thematic nuclei and their definitions presented below were extracted in this way.

Table 2. Categories system for the thoughtful approach as teaching performer.

<b>1. Sense of being a teacher (Being teacher to achieve...)</b>	
<b>Moral calling</b> Taking responsibility that means feel mission toward the other.	<b>Take responsibility for the mission that the teaching profession entails.</b> Work for student development, including development as a human being.
	<b>Feel that as teacher have importance in life of students.</b> To realize that was significant part of the process towards the success of their students
	<b>Teaching an important moral dimension.</b> To Develop students an important moral dimension to life.
<b>Personal calling</b> Unwrapping the personal qualities that support the development of this profession	<b>Match personal preferences and characteristics with the teaching profession.</b> Develop personal characteristics, which motivated the choice of the teaching profession.
	<b>Pleased to teach their subject.</b> Be pleased for can to teach the subject the they teaching

<b>Educational purpose</b> (Realizing the goals from the perspective professional)	<b>Get learning from the subject.</b> Since the subject to incorporate tools for students to use in their future life		
	<b>Get attention and motivation from the students. Have the basic conditions to teach students.</b>		
	<b>Achieve the learning of the subject. To achieve the learning of contents of the specific subject</b>		
	<b>Quality teaching,</b> Obtain motivation of students in classes.		
	<b>Labour purpose.</b> Developing the profession through which a salary is received		
<b>2. Educational process</b>			
<b>2.1. Characteristics of the educational process</b>			
<b>Empathic</b> attitude towards the students.	<b>Critical and reflective perspective.</b> Built from a perspective on themselves as teachers, regarding the educational system and the socio-historical and cultural current context.	<b>Contingent and related to life. Adapted according to the characteristics and experiences in the daily life of the students.</b>	<b>Perfected</b> (Improved through the skills and teacher expertise in the content of subject)
<b>2.2. Components of the educational process</b>			
<b>Planning lessons from curriculum toward students.</b> to our educational aim and our students	<b>Intentional</b> (To the chosen educational purpose)		
	<b>Progressive</b> (levels in progress until an expected level)		
	<b>Flexible</b> (Considering emerged situations in the learning context)		
<b>Teaching –learning methodologies</b>	<b>A reliable image as teacher.</b> (A right image to bring good reacts from students)		
	<b>Conditioned climate.</b> (A conditioned climate for learning)		
	<b>Student focus.</b> Students focused as individuals.		
	<b>Organized and structured class.</b> (Show how the class will be organized and respect it)		
<b>Learning activities.</b> Well oriented experiences to obtain learning	<b>Learning from experiences.</b> Since experiences generated to learn from.		
	<b>Moral background.</b> With moral principles highlighted.		
<b>Assessment.</b>	<b>Related to the learning process.</b> (Coherent with learning methodology used in previous learning process)		

	<p><b>Assessment instruments as diverse as needs and learning styles.</b> (Not one assessment instrument. Many, according students)</p> <p><b>A formality qualifying obeyed.</b> (Not necessary to continue the own learning process, but necessary to educational system respond)</p> <p><b>To build next steps to continuing the learning process</b> (To measure the desired information for to continue building the learning process)</p> <p><b>Observation of learning used.</b> (Through the student behavior the learning are observed)</p>
<b>3. Educational achievement</b>	
<p><b>Academician results.</b> (Related to improve the academician results in students)</p>	<p><b>Improve their academic performance. Raise the students' grades on some level.</b></p>
	<p><b>Get students in high education.</b> (Students come in to the academic grades of education)</p>
	<p><b>Produce academician skills to the future life.</b> (Skills that the students use in the university or professional future life)</p>
<p><b>Attitudinal results.</b> (Related to the personal development in students)</p>	<p><b>Produce moral learning in the student future life.</b> (Achieve to incorporate moral principles to the student behavior)</p>
	<p><b>Produce tools in the students to reach their own aims.</b> (Give to students required tools to help them reach their own aims)</p>
	<p><b>They become interested in the subject.</b> To create in the students the taste for the subject to increase their cultural heritage.</p>
	<p><b>Include the subject in the student interests.</b> (Achieve to incorporate the use of the subject in the student life)</p>

Tabla 3. The general thematic nuclei of the discussion groups.

1.	"Experience" and "self" in the sense of being a teacher "
2.	The integral educational formation of the student; Moral and academic formation.
3.	The concept of the educational formation of students from the point of view of MINEDUC and from the point of view of the teacher.
4.	The educational formation, conjunction of independent factors, among them the interest of the teacher by the student.
5.	The educational process integrating the sense of being a teacher and the concept of educational achievement involved.

## Results

Based on qualitative information and descriptive analysis, we discussed the concepts - "Sense of being a teacher", "Educational process", "Educational achievement" of the categories of our



system obtained from the information of the interviews in depth and the thematic nuclei of the discussion groups. Then, we determine the relationship nexus between the analysis of the in-depth interviews and the discussion groups regarding the analysis of the context unit, the municipal schools, subsidized and private. Also, the context of scientific - humanistic area of knowledge. In general, the analysis of the information of the discussion groups corroborated and reaffirmed what was analyzed in the in-depth interviews.

We discovered some emerging information related to different contexts socio-economic characteristics, for example: teachers from Stated funded schools, emphasized ideas about helping students to change their destiny, heal them, give them the recognition they have not from the society and reform them, teachers from Subsidized schools emphasize their duty to prepare students for society to projecting their future life in a particular place in society and teachers from Private schools mentioned ideas about contribute with the students so that they are able to build the life that they want. Also, references about the Chilean educational system crisis, repeated references in almost all teachers, differences between assessment to learn and assessment to get a grade and about the Sense of being a teacher as a principles transversal statement on being a teacher.

## Conclusions

Recalling our general objective of knowing the meaning of the teaching profession through the reflective process of its agents, in this case, a group of teachers of different types of educational centers and knowledge areas in communes of the Bio Bio region, Chile, we present the definition of this sense of being a teacher. To give structure to this definition, let us remember that we proposed in the specific objectives to present this sense in relation to the process and educational achievement. This has allowed us to present the different reflective perspectives of the teaching profession; Autonomous reflection, critical reflection and reflection for professional development. We also expose the present reflexivity according to the contexts considered: types of educational centers and areas of knowledge, and their implications in the Chilean Educational System. Finally, we present the limitations of the research and proposals for the application of the results obtained to collaborate in the improvement of the conditions for the teachers to develop their reflective function.

### The Reflected Sense of the teaching profession

We discovered that the "Sense of being a teacher" consists of the commitment that the teachers feel towards the development of the student. An idea present throughout the entire educational situation, both in the conception of the educational process and in educational achievement. These teachers live the commitment to their students, establishing themselves as agents of improvement in their development process, a process that includes both academic preparation to continue their training in the higher education cycle and training in values to benefit their lives. In addition, we corroborate that the concept of educational achievement, consistent with this sense of the profession, is already evident at the beginning of the educational process. With this we can consider this reflected sense of the teaching profession as a system of understanding and interpretation of the educational fact; Which corresponds to a basic dimension of the educator (who establishes the relationship between the student, educational process and educational achievement). Through this system of understanding, the teacher defines himself as a professional teacher and accomplishes his purpose to educate. To demonstrate this, we present, in the light of this system of understanding, the concept of educator with three perspectives of the reflexivity of the teaching profession and the rest of the components of the educational fact: the student, the educational environment and the educational achievement.

The components of the educational fact in the light of the commitment of the reflected sense of the teaching profession.

a) The educator and the three reflective perspectives of the teaching profession

The information developed in the research allowed us to glimpse the educator as agent, with a system of values and moral principles that is involved in the educational fact. We detected three perspectives of his reflexivity about himself as a teaching professional. The first is the autonomous reflection regarding his practice and definition of himself as his performer, within which his person, his values and moral principles are fundamental. The second is the critical perspective as a social agent, within contexts that circumscribe his professional practice. The third is the rational perspective in the professional sense proper, in charge of the educational activity and to create professional knowledge.

### Autonomous reflection

We refer here on professional teacher autonomy and the personal value system as the principle of this perspective. This perspective begins when teachers deliberate around what they think is the purpose for which they fulfill their role as teachers, during what the institution defines as purposes for which they must work; Teaching content, qualification or training to higher levels of education and university. According to our teachers, the educational purpose is the integral development of students' lives. This deliberation, which frames the acts and components of the educational process, has led them to conceive of their professional activity and themselves beyond what is strictly technical and pedagogical, beyond what the institutional guidelines that the educational system declares. What indicates an autonomous reflection, and its consecutive acts according to what they autonomously conceive, building their own professional activity.

Now, this reflection regarding their practice and definition of themselves implies a system of personal moral values. There is always a value or valuation that precedes any autonomous action. In the case of these teachers, it is the deeply personal yearning for students to achieve their integral development. In addition, autonomous actions are based on certain criteria of the person performing the action. Our teachers acquire the commitment to the student and their development based on personal criteria of moral character, the consequence of a personal resolution. Our teachers, by initiative and intimate assessment of educational situations, feel the educational commitment to their students instead of adjusting to what corresponds to them as a professional within an institution. Therefore, we could be facing people who proclaim their

activity, mainly from this moral criterion. The process of this deliberation consists in the recognition of the value of the student in the educational situation, after the educational situation in general that is composed of diverse elements such as the curriculum, teaching strategies, evaluation, self-image as teacher, the guidelines and regulation of their activity by the educational system, to act with them according to their commitment to the student.

### The critical reflexivity of the teaching profession

In any case, our teachers express a critical point of view regarding the circumstances in which they practice their professional praxis, a point of view that also defines them as a teaching professional. Our teachers point out that there are factors that facilitate or hinder the educational formation and the commitment that they feel to the development of the students. There are factors in which they have more interference, but there are others that are beyond their possibilities of action. The detection of factors that hinder the actions to their commitment, implies a break with elements immersed in the educational fact, built socially, culturally and historically in the context in which they exercise their activity.

The elements that hinder their commitment to the student, indicated by our teachers, are the guidelines and regulations of the Chilean Educational System, mainly bureaucratic procedures, the system of evaluation of learning at the national level and the curriculum; For the excessive amount of time and attention required by these elements that make it difficult to create means for the integral development of students, problem solving, integration of moral values, learning of knowledge for their lives, etc. Therefore, in this respect, there is a tension between what the teacher imagines that his teaching should be, in a reality with which he has direct relation, and the perspective of the profession of an institution that is positioned on them to organize its activity. Following the guidelines of the Chilean Educational System, say our teachers, means educating students who are experts in specific and competitive knowledge without deepening the values necessary for the progress of a more just society. For example, instead, these teachers see the need to train students to participate virtuously in society. Teachers take these situations with greater or lesser degree of autonomy, depending on the type of center and its context. Each student has specific educational needs according to their specific context. The incorporation of certain values, attitudes, and adequate academic preparation to develop in the socio - cultural context in which they live, have different meaning and importance, detected and evaluated by teachers from the relationship that has established with these students.

## Reflexivity for professional development

Teachers move between their reflexivity, including commitment to the student's integral development, critical reflexivity regarding social justice and reflexivity for the development of useful knowledge for their practice that we present at this point. The reflexivity for the professional development of our teachers is the unveiling of the construction of knowledge relevant to the exercise of the profession, knowledge that is developed mainly from experience. From its reflexivity as a teaching professional, the encounter between the knowledge with which it was prepared in the university happens and the one that is obtained only once it has had the experience of putting it into practice, in a reality that provides fundamental knowledge, which are not obtained in advance, such as the reality of the students with whom the educational relationship is exercised. Reflexivity, then put into practice, is the means to generate fundamental knowledge for their profession, such as autonomous thinking as an agent for improving students' lives.

Observed in our study, it showed that a dialectic was generated in the teachers concerning the process of theorizing their lived experience practicing teaching. It was the observation that they themselves made spontaneously on the implementation of the theoretical knowledge about the teaching obtained in the university. This knowledge is expanded, improved and supplemented to create others once they have been implemented in real situations vis-a-vis the student with specific and unrepeatable characteristics and life histories, impossible to conceive previously. This indicates that this type of professional training took place throughout the course of a history as teachers, difficult to conceive at a specific time and a solitary intellectual exercise. The generation of this knowledge requires necessarily linking previous knowledge with a fresh and open look at learning. What makes us understand how important the connection is with other key participants in their practice such as students, their families, members of the school's educational team, and even members of society in general for the teaching of integral people. For these teachers, it has been important the community in which besides the students, they themselves are apprentices; As well as reflective and critical autonomous with their circumstances. He has also been important his own value system inherent to him, beyond the theory that he could acquire and that plays a fundamental role in his community experience as a teaching professional.

## b) The student

We saw how important the student is in the educational process. All the components of the educational process, the methodology used, the planning, the pedagogical activities and the evaluation are designed to cover the learning and personal development needs of the students. This includes consideration of their different learning styles and rhythms, interests and motivations; Confidence in a model figure and the socio - affective relationship that teachers establish with their students; The acquisition and practice of moral values within the classroom and the construction of their own lives. The teacher considers the student and his universe as a principle of his practice and educational intentions. It is to the student, then, that the teacher 's commitment is directed considering him the subject of demands for its integral development, which at the same time requires the consideration of the socio - cultural context and all the factors that surround the educational situation, since its development is also regulated by the educational means.

## c) The educational environment

The information about the educational environment in the results showed us the relational character that the teacher has with the student and the educational environment, who considers the student and the socio - cultural context, in a central place in the conformation of the educational process. The teacher recognizes the need to consider the contingent nature of all elements that make up the educational process. Knowledge and learning activities must be in accordance with the characteristics and interests of the student, which are related to a context. The teacher considers in the educational process, the educational environment, including himself, as a teacher, to make it influence the student, his needs and learning demands. On the one hand, creating ways to offer the knowledge and experiential learning of its disciplines, in a striking and meaningful way for students; And, on the other, generating moral values in the student in a significant way. The teacher considers the need to apply his teaching in an empathetic way to reach the students, he feels the responsibility to carry out the teaching of his discipline in an excellent way, implying the critical and reflective vision regarding all the elements that come together in the process Educational to focus on the interests, rhythms, learning styles of their students and mainly the commitment to improvement in their lives.

## d) Educational achievement

Here we observe the influence of the educational intentions of the teacher according to the commitment to his students and also the influence of the educational system, society and even

of the families themselves on the educational objectives or purposes. All the educational achievements of our analysis are objectives proposed by our teachers to find the benefit in the students' lives, in academic, social and cultural aspects, as well as in the human aspect. On the one hand, the teacher wants students to improve their academic performance to enter and succeed in the higher education cycle, especially in the university, which is an instance that guarantees professional preparation and a place within society. On the other hand, the teacher seeks to enrich students' lives in completeness with the knowledge that each discipline offers, integrating important moral values for a full life and finding the development of their own life goals.

The socio - cultural context, the educational system and the families, as part of the educational environment also have implications for the educational achievements expressed here, as social institutions that value and reaffirm certain educational purposes, such as preparation for The PSU and the entrance to the university. Teachers therefore consider the demands of the context within the purposes of their teaching and at the same time elaborate their own deliberation on the educational purposes they wish to attain. It is important to note that it happens once they have experienced the educational situations with the students and the relationship of these with their social context. Therefore, we see that educational achievement has a somewhat differentiated meaning, from a different point of interpretation, for teachers and for context. According to the commitment with the student: our teachers place the student in their individuality and the formation for life that contributes to their happiness and personal development. According to the context, educational objectives are socially approved in a general consensus, the entrance to the university, the obtaining of an occupation and the social integration.

The truth is that the educational achievements in their totality, from both perspectives, looks for a benefit for the student. Teachers point out that educational attainment is achieved for the benefit of the student, due to the combination of many independent factors that are handled by the teacher in the classroom.

### Definition of Sense of the teaching profession in the Chilean Educational System.

In reviewing the concepts that the teachers of our sample reflect on their sense as teaching professionals, we find a contrast with respect to the Chilean Educational System. Our teachers refer to the Chilean Educational System from a critical perspective. All teachers, regardless of

types of centers and areas of learning, refer to the constraints of the educational system, for example: excessive bureaucracy, a teaching plan adjusted to an immense amount of content in short period, evaluations at the national level, a system of qualification and promotion of levels of education, and the vision of teachers as providers of a service to meet the educational demands of academic performance, they are forced to respond. This does not help the effective learning process or the comprehensive educational training of students. This gives us new evidence of the importance of critical reflexivity, present as one of the perspectives considered within the profession by our teachers.

The Political Constitution of Chile in 1980, from which the Organic Law of Education LOCE of 1990 and the new General Law of Education LGE of 2009 were implemented, established a neoliberal economic political system that dictates the decentralization of administration and subsidiarity as principles of mercantilist orientation for the educational system. The productive sector, the transfer of responsibility from public education to the management of private individuals and municipalities, and the efficient use of resources to maximize profits, are the fundamental referents of educational policies. The condition of education as a social right disappears, and instead education is conceived as a commodity, a property of economic exchange, and a means for the economic growth of the country. Students are consumers. The freedom and decision-making power of families and the local administration that defends itself in the form of decentralization paradoxically turns out to be a control strategy centered on competitiveness, school curricula and national assessments. Decentralization operates as a system of diversification of the educational offer based on the construction of standards to generate competitiveness in the market. The comparison between schools is used to inform users and attract the demand, which means rewarding or punishing through the allocation of resources. The minimum educational objectives and requirements are provided by the system, as are the evaluation bodies to regulate their compliance. On the one hand, we have a space for freedom and on the other, the pressure to respond for educational results. The educational discourse is based on achievement thus generation. Social success is understood as a degree of schooling for future adults to be part of society as skilled labor and competitive subjects according to the economy. From this point of view then, the merit of the teachers of this research, is their commitment to the development of students beyond this type of social projection.

In this context, then, and based on the information presented in this research, we review the profession of teaching from the point of view of the institution, society or community, and of



themselves as teaching professionals. We can know the figure of the teaching professional from the point of view of institutionality from the market orientation and decentralization. To achieve an improvement in the quality and equity of education, the State, with policies to strengthen the teaching profession, seeks to increase the financing of a system of management and regulation of the profession under the assumption of recovering cooperation between the State and teachers. However, instruments are incorporated that organize the teaching profession focused on a national system of evaluation of teacher performance, as a source of information for the allocation of resources under the logic of competitiveness. From being a State official, the teacher assumes the role of representing a professional specialized in a technical knowledge focused on the competitiveness and the individual responsibility for the results; Which contrasts with what was discovered in this research: the educational needs of students and the natural distribution of educational responsibility in the wider community, society and families.

As can be seen in the social facts that have occurred in recent years in Chile and in the results of this research, teachers, or at least the teachers studied in this research, have not been reduced by these political premises. The sense that the institution gives to the teaching professional, restricts and hinders their professional autonomy. However, experiencing the complexity of their activity, these teachers strive to maintain autonomy as a fundamental aspect of their profession. It is clarified that the understanding of the teacher as a reflexive agent with own system of values and principles based on what each teacher desires: the integral development of their students in a social context with specific characteristics, dilemmas and problems, contrasts with the restricted view of the institutionality.

The teachers of municipal centers contrast mainly with the provisions of the system. The educational needs of students are directly related to the problem of social exclusion. Being a social challenge much more evident, these teachers manifest most of the need to dispense with the bureaucratic limitations imposed by the system. They propose greater flexibility with the planning and external evaluation system.

The teachers of subsidized schools, although they express their critical point of view, they feel more obliged to respond to the system: the measurement of learning in the SIMCE and PSU exams, which hinders their commitment to the integral development of the students. This is because these subsidized centers must respond to the dynamics of the market, to education as a good, and to the performance of their teachers as providing a service that should meet the educational demands of the customers who pay for it.

Teachers from private schools show a broader range of possibilities to execute their reflexivity in different aspects and the integral formation for the development of the student. Due, in some way, to the socio-economic context that would facilitate this task. The space they must execute their reflexivity allows their independence with respect to the dispositions of the system and the human development implied in the teaching activity.

All teachers, regardless of the type of educational center, contrasted their preparation as teaching professionals obtained at the university, with the knowledge obtained in the experiences lived in a local context that improve their teaching practices and update their teaching resources. The teachers of municipal centers state in this respect that the characteristics of the social context in which they intervene, make them consider before the technical - professional knowledge, the commitment of social service. They observe professional knowledge gained through experience as a critical positioning and social agency. This is an aspect of reflexivity considered as a component part of professional knowledge, therefore, we can say that the teachers of municipal centers develop their profession with greater emphasis in this perspective.

It is possible to identify self-understanding as teacher, learner, process and educational achievement also according to the types of educational centers. The three perspectives covered in the reflection about the teaching profession are presented according to the educational needs and context of the students to reach their development. The different contexts of the educational centers, the history of each student, the cultures of their social environment that intervene in the conception of the teacher of the students and, therefore, of their development needs. This conception of the developmental needs of the students contemplates a notion of what is the context in which it is found, that facilitates or hinders these needs, and at the same time constitute the means to reach it.

In the case of the learning areas, we saw that there is a balance between teachers in both the scientific and humanistic areas of learning, in the commitment to student development. They agree in a balanced way in the emphasis on the integral formation of the students, covering the academic field, the value field and the social sphere. They also share the vision of the teaching activity with a deeply moral attribute regarding the relationship with the students and personal development for themselves. Another aspect in which they show a balance is in the quality of teaching as characteristics of good professional practice. These coincidences reinforce the slopes of reflexivity in the teaching profession; That is: autonomous reflexivity, critical reflexivity and reflexivity for professional development proper. This makes them define their sense of being

a teacher in the commitment to the student and their integral development by personal initiative, beyond what is strictly required by the institution, as well as resolving what could limit the possibility of training students in an integral way and the importance of acquiring relevant knowledge for the improvement of its good practices. They also extend evenly in them, aspects of the process and educational attainment. Teachers in both areas of knowledge manifest the relevance of the student throughout the construction of the educational process. The achievement of achievements relative to the academic is a responsibility that teachers of both areas consider as important and toward what they cannot ignore. What could demonstrate the restrictions that these teachers find to their reflective and autonomous practice. From this, we can see how contingent the educational achievement is on the academic results.

As we have seen, the moral component of autonomous reflexivity of being committed to student development and critical reflexivity are foundations that, despite emerging from local problems, are shared in all the contexts analyzed in this research. What indicates to us that it is a relevant knowledge, emerged in the experience after the teacher training, in each context that at the same time transcends them. We can see that this aims at the personal and moral development of teachers, at the development of their disposition to benefit others, circumscribed to a context, different for each teacher and unknown until the moment of living it. This characteristic of the educational activity is indispensable to consider in the execution of his profession. This would imply, perhaps, to change or expand the perspective of the profession, beyond the merely technical vision of teacher preparation, which, as we have seen, seems to be the prevailing vision of the profession in the Chilean Educational System. It would involve changing the perspective of the profession to a more complex and human vision.

#### Limits of research.

The conclusions presented correspond to a small sample of Chilean teachers, which leads us to assume that to present with more property the results and conclusions of this research, it would be necessary to take this research to a wider scale of Chilean teachers; perhaps with representatives from rural sectors, other regions including the metropolitan region. We must also consider that the information with which we work corresponds to a past moment, a reality that may be different from the reality that these teachers may be experiencing today, which limits us to understand only that moment, context and historical situation, not the advances or transformations that may have occurred since then in this same sample and that would provide even more relevant information for this research.

Suggestions.

The teacher, in the Chilean Educational System configured by the State of Chile, is required to embody its policy. The teaching profession, based on the reflective sense of the teachers of contexts that largely represent the educational issues of the formal education system in Chile, turns out to challenge the status of this system. The teachers studied in this research have a definite discourse that inherently occurs from the moral commitment they feel towards their students.

Considering the events in Chile around the problem of education and the results of this research, we could assume that teachers may be going through a process of social positioning, a process of de-ideologization and political renewal to recover the human value of their activity, All of which could be indicating the importance of doing research about the person behind the teacher in Chile and incorporate them into a hypothetical update of the professional status of teachers and the educational system in Chile.

This process of ideological renewal to recover the human value of the activity by focusing on the person requires what has been presented in this research: autonomous reflexivity, critical reflexivity, consideration of the system of values and principles of the person behind the teacher and a process of acquisition of knowledge relevant to the profession based on experience. It also requires listening to the voice of this faculty, dissolving the institutional and temporal limits; Implement a process that simultaneously develops the theorization of professional teacher knowledge from the practice and practice of theorized as a fundamental criterion of validity of professional knowledge, generating knowledge from the inquiry, reflection, problematization of what Occurs locally in the immediate experience of any teacher. This should happen by integrating all the agents involved in the local educational event, the families, the community, and the students themselves. Moral commitment to students as an essential characteristic of the profession beyond the immediate context would then have better scope.

It has been demonstrated in this research that teachers have problematized their professional position by experiencing their context, have interposed their own personal beliefs and have come to constitute, from something fundamental in them, beyond its context. Why not address this as a starting point to face a socially divided education and turn it into a more integrated, building spaces in which the difference of contexts, overcoming marginalization or social exclusion? Why not include in the initial teacher training the exercise of autonomous reflexivity, recovering the value of the person after this action, based on certain moral and political

dilemmas related to issues presented in this research, testing, simulations of Implementation of politically active points of view for the acceptance of difference and social integration? We hope that this research will be an invitation to propose this topic in future research regarding the teaching profession and its preparation, since as we have seen, despite the difficulties, the faculty naturally identifies with this aspect of the profession and therefore is willing to take this step.

## Referencias Bibliográficas

- Abbott, A. D. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ajagan, L., Castro, A., Díaz, A., & Alarcón, C. (2014). Proceso de reconocimiento del alumno problema como legítimo otro de escuelas vulnerables. *Educação & Sociedade*, 35 (127), 529–547.
- Alvarado N, G., & Moya, J. C. (2007). División político administrativa y censal. Región del Bio Bio, 170–193.
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Madrid : Centro de Publicaciones del M.E.C.
- Atkinson, T., & Claxton, G. (2000). *The Intuitive practitioner: on the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham : Open University Press.
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Chile: MINEDUC.
- Ávalos, B., & Sevilla, A. (2010). La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación. *Centro de Investigación Avanzada En Educación*. Santiago de Chile 1–27. Consultada el 15 de diciembre de 2016, en [http://nucleodocentes.cl/img\\_page/bajando.php?archivo=Avalos-Sevilla.pdf](http://nucleodocentes.cl/img_page/bajando.php?archivo=Avalos-Sevilla.pdf)
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: temas Y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1) 235–263.
- Ball, S. (2002): Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodowsky, M. (comp.) *Nuevas tendencias en políticas educativas* (pp. 103 -128), Buenos Aires: Granica.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2009). Hidden privatisation in public education. *Education Review*, 21 (2) 73–83.
- Barbour, R. S. (2007). *Los Grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid : Morata.
- Bardin, L. (2002). *El Análisis de contenido*. Torrejón de Ardoz : Akal.
- Bellei, C. y Valenzuela, J. 2013. El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. En B. Ávalos (Ed.) *Profesores chilenos: ni héroes ni villanos*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Bernstein, B. B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid : Akal.
- Bernstein, B. B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad : teoría, investigación y crítica*. Madrid : Morata.
- Beyer, L. E. (1984). Field Experience, Ideology, and the Development of Critical Reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 35 (3) 36–41.

- Beyer, L. E., & Zeichner, K. M. (1982). Teacher Training and Educational Foundations: A Plea for Discontent. *Journal of Teacher Education*, 33 (3) 18–23.
- Biblioteca de Congreso Nacional (2011) *Reportes Estadísticos Comunal, Hualpén*. Consultada el 30 de Diciembre de 2016, en <http://reportescomunales.bcn.cl/2011/index.php/Hualp%C3%A9n>
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2013). *Reportes estadísticos Distritales y Comunales : información actualizada a diciembre de 2012 Comuna de Concepción*. Consultada el 16 de noviembre de 2016, en <file:///C:/Users/hp%20pc/Documents/Ultimos%20docs%20tesis/Chile/Concepción%20-%20Reportes%20Estadisticos%20Comunales.html>
- Biblioteca del Congreso de Chile (2015). Reporte Estadístico Comuna San Pedro de la Paz - Educación.
- Biblioteca del Congreso de Chile (2012). Reporte estadístico comunal Chiguayante - Educación.
- Biblioteca del Congreso de Chile (2012). Reporte Estadístico Comunal Chiguayante.
- Biblioteca del Congreso de Chile (2012). Reporte Estadístico Comunal Hualpén - Educación.
- Biblioteca del Congreso de Chile (2011). Reporte Estadístico Comunal Hualpén.
- Biblioteca del Congreso de Chile (2012). Reporte Estadístico Comunal San Pedro de la Paz.
- Biblioteca del Congreso de Chile (2012). Reporte Estadístico Comunal Talcahuano - Educación.
- Biblioteca del Congreso de Chile (2012). Reporte Estadístico Comunal Talcahuano.
- Biblioteca Nacional Congreso de Chile (2013). *Decreto No 254*. Chile. Consultada el 6 de noviembre de 2016, en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005222>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). *How is an agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement, working paper 5. Learning Lives Project*. Consultada el 24 de octubre de 2016, en [file:///C:/Users/hp%20pc/Downloads/How\\_is\\_agency\\_possible\\_Towards\\_an\\_ecological\\_under.pdf](file:///C:/Users/hp%20pc/Downloads/How_is_agency_possible_Towards_an_ecological_under.pdf)
- Biscarra, C., Giacconi, C., & Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14 (3), 80–92.
- Blumer, H. (1981). *El Interaccionismo simbólico : perspectiva y método*. Barcelona : Hora.
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa : un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 64 (3) 3–35.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Ciafaloni, F., Bechelloni, G., Melendres, J., & Subirats, M. (1981). *La Reproducción : elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona : Laia.

- Brunner, J. J. (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago: Ed. Uiversitaria.
- Cainers, J.E. (1987). *Some leading principles of political economy newly expounded*. Londres, Macmillan.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. En Calderhead, J. (Ed.), *Teachers professional learning* (pp. 51–64).
- Canellas, C. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. México: Trillas.
- Carnoy, M. (1998). Globalisation and educational restructuring. *Melbourne Studies in Education*, 39 (2) 21–40.
- Carr, W. (1995). *Una teoría de la educación. Hacia una investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1998). *Becoming Critical*. New York: Roughtlege Farmer, Taylor & Francis Inc.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Staying Critical. *Educational Action Research*, 13(3) 347–358.
- Carr, W., & Manzano, P. (1996). *Una Teoría para la educación : hacia una investigación educativa crítica*. Madrid : Morata.
- Celis, L. (2004). La reforma educacional de 1965. *Revista de Educación*. Mineduc, Chile, (315), 45–49.
- Checkland, P., & Checkland, P. (1999). Systems thinking, systems practice: includes a 30-year retrospective. *Systems Research*, 17(3), S11–S58.
- Clark, C., & Peterson, P. (1989). Proceso de pensamiento de los docentes. In M. C. Wittrock (Ed.), *La Investigación de la enseñanza*. Madrid : Centro de Publicaciones del M.E.C.
- Claxton, G. (2000). The anatomy of intuition. En Atkinson T. y Claxton G. (eds.) *The intuitive practitioner. On the value of not always knowing what one is doing* (pp. 32-52). Buckingham, Open University Press.
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 61(3), 279–311.
- Cochran-Smith, M. (2001). Learning to Teach Against the (New) Grain. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 3–4.
- Colegio de Profesores (2006) Conclusiones Finales Congreso Pedagógico Curricular 2005, *Revista Docencia*, N° 28.
- Colegio de profesores de Chile. (2016). Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Propuesta del Colegio de Profesores Elaboración de Propuesta. Consultada el 18 de diciembre de 2016, en



<http://www.colegiodeprofesores.cl/images/carreraprofesional/cuadrocomparativoproyectoyleypropuestacolprof.pdf>.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe Final, de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Chile: MINEDUC

Constitución Política de la República de Chile (2012). Texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución política de la República de Chile. Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Consultada en 3 de octubre de 2016 en, <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>

Contreras, J. (1997). *La Autonomía del profesorado*. Madrid : Morata.

Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 4(1), 118–129.

Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, (56), 1–9.

Cox, C., Meckes, L., & Bascope, M. 2012. Teacher Education Policies in Chile: From Invitation to Prescription. En *Teacher Education in a Transnational World*. Bruno Jofré, R. y Johnston J. S. (Eds.). Toronto: University of Toronto Press.

Cristi, R. (2011). *El pensamiento político de Jaime Guzmán: una biografía intelectual*. Santiago de Chile. LOM.

De Sousa Santos, Boaventura. (2006). *Renovar la teoría crítica e inventar la emancipación social*, Buenos Aires, CLACSO.

De Vicente, P. (2006). Algunos conceptos clave en el hacer del profesor. *Enseñanza* (24), 205-232.

Demre (2016). *Compendio de Estadístico Proceso de Admisión. "Estadísticas y documentos PSU 2015 – Admisión 2016. 2016. Archivo III*. Consultada en 15 de diciembre de 2016, en: <http://www.psu.demre.cl/estadisticas/documentos-2016-compendio-p2016>

Dewey, J. (1928). *Cómo pensamos*. Madrid : Ediciones de la Lectura.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos : nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Díaz-Barriga, A., & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Consultada el 19 de diciembre de 2016 en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>

Dingwall, R. W. J. (2004). Las profesiones y el orden social en una sociedad global. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 1–18.

- Domínguez, M., Bascopé, M., Carrillo, C., Lorca, E., Olave, G., & Pozo, M. Á. (2012). Procesos de acreditación de pedagogías: un estudio del quehacer de las agencias. *Calidad en la Educación*, 36, 54–84.
- Domínguez, M., Bascopé, M., Meckes, L., & San Martín, E. 2012. ¿Producen mejores resultados las carreras de pedagogía básica con más años de acreditación?. *Estudios Públicos*, N° 128. Santiago: CEP. Consultada el 2 de diciembre de 2016 en [https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304100105/rev128\\_MDomínguez-MBascopé-LMeckes-ESanMartín.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304100105/rev128_MDomínguez-MBascopé-LMeckes-ESanMartín.pdf)
- Donoso Díaz, S. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿estado versus mercado?. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 437–454.
- Dubet, F. (2004). “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en: Tenti Fanfani, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-44). Buenos Aires IIP/UNESCO.
- EduGlobal y Profedatos. (2012). Primer censo docente Chile 2012. Consultada el 2 de diciembre de 2016, en [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/presentacion\\_edugloabl\\_censo.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/presentacion_edugloabl_censo.pdf)
- Elías, N. (1987): *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elliott, J. (1990). *La Investigación-acción en educación*. Madrid : Morata.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elliott, J. 1993. “*El cambio educativo desde la investigación acción*”. Madrid. Morata.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103 (4), 962–1023.
- Ense, B. (2013). *Reformulando la Carrera Docente en Chile. Evidencia internacional seleccionada*. Paris OECD Publishing.
- Fenstermacher, G. D. (1987). The Connections Between Understanding Classroom. *Theory into Practice*, 26(1), 3–7.
- Ferrero, J. J. (1985). *Teoría de la educación : fenomenología del hecho educativo*. Bilbao : Universidad de Deusto.
- Fossa, L. (2011). PSU: académicos acusan que consolida la desigualdad. Reportajes de Investigación CIPER. Consultada el 28 de diciembre de 2016 en: <http://ciperchile.cl/2011/12/12/psu-academicos-acusan-que-consolida-la-desigualdad/>
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones. Estado del arte. *Perfiles Educativos*, 23(93), 28–43.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XX.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid : Morata.

- Friedman, M. 1962. *Capitalism and freedom*. Chicago, University of Chicago Press.
- García Huidobro, J.E. (Ed.) (2000). *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- Geer, B., & Lortie, D. C. (1976). School-Teacher: A Sociological Study. *Contemporary Sociology*, 5 (2), 169 - 171.
- Gil, J., García, E., & Rodríguez, G. (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, XII, 183–199.
- Gilb, C. L. (1966). *Hidden hierarchies: The professions and government*. Nueva York, Harper and Row.
- Gimeno, J., & Pérez, Á. I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid : Morata.
- Gimeno, J. (1988). *El Curriculum : una reflexión sobre la práctica*. Madrid : Morata.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36–65.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid : Centros de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Grimmett, P. (1995). *Changing times in teacher education restructuring or reconceptualization*. London: Falmer Press.
- Guerrero, A. (1992). Perspectivas teóricas sobre la profesión docente. *Revista Complutense de Educación*, 3(1–2), 43–72.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos y cambia el profesorado*. Madrid : Morata.
- Hargreaves, A. (2009). *Second international handbook of educational change*. Dordrecht : Imprint: Springer.
- Hargreaves, D. (1996). Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects. En Hammersley, M (Ed.) (2007) *Educational Research and Evidence – Based Practice* (pp. 1–12). UK : SAGE Publications.
- Hargreaves, D. H., Hopkins, D., & Leask, M. (1991). *The Empowered school : the management and practice of development planning*. London : Cassell.
- IFC. (1999). *High Lights FinanciaL Information Contents* (Vol. 1). Consultada el 16 diciembre de 2016 en, <http://documents.worldbank.org/curated/en/987601468176679440/pdf/multi-page.pdf>
- Imbernón, F. (1994). *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado : hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona : Graó.
- INE, C. (2015). *Actualización de población 2002-2012 y proyecciones de población 2015-2020 Provincia de Concepción*. Chile: INE

- Johnson, T. J. (1972). *Professions and power*. London: Macmillan.
- Jones, P. W. (1997). On World Bank Education Financing. *Comparative Education* 33 (1), 117–129.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65–90.
- Kemmis, S. (1988). *El Curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Barcelona: Laerte.
- Kemmis, S., & Fitzclarence, L. (1988). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid : Morata.
- Koljatic, M., & Silva, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Estudios Públicos*, 120, 125–146.
- Korthagen, F., & Kessels, J. (2001). Linking practice and theory : the pedagogy of realistic teacher education. *Educational Researcher*, 28 (4) 4-17.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35 (2), 171–194.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido : teoría y práctica*. Barcelona [etc.] : Paidós.
- Krueger, R. A. (1998). *Analyzing and reporting focus group results*. Thousand Oaks [etc.] : Sage.
- Labaree, D. F. (1992). Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123–155.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293–307.
- Larson, M. S. (1977). *The Rise of professionalism : a sociological analysis*. Berkeley [etc.] : University of California Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1994). Situated learning: Legitimate peripheral participation. *Man New Series*, 29 (2) 487 – 488.
- Lawn, M., & Onza, J. (1981). *Teachers, Professionalism and Class : A Study of Organized Teachers*. London: Falmer Press.
- Letelier, O. (1976). The Chicago Boys in Chile: Economic Freedom's Awful Toll. *The Nation* (August 28). Consultada el 4 de diciembre de 2016 en <http://www.ditext.com/letelier/chicago.html>

- Ley Nº 19.715 (2001) “Asignación de Excelencia Pedagógica y la Red de Maestros y bases para la Ley Sobre Evaluación Docente”. Consultada el 20 de diciembre de 2016 en [http://www.aep.mineduc.cl/Documentos/Publicos/Ley\\_19715.pdf](http://www.aep.mineduc.cl/Documentos/Publicos/Ley_19715.pdf)
- Ley Nº 20.903 (2016). Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Consultada el 20 de diciembre de 2016 en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Ley General de Educación Nº 20.370 (2009). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Consultada el 20 de diciembre de 2016 en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ley Nº 19.070 (1991). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Consultada el 21 de diciembre de 2016, en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30437>
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Última modificación. (2004). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Consultada el 21 de diciembre de 2016 en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>
- Liston, D y Zeichner, K. 1991. *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York. Routledge.
- Ljubetic, I. (2003). *Historia del magisterio chileno*. Santiago: Ediciones Colegio de Profesores de Chile, A.G.
- López-Barajas E., & Montoya Sanz, J. M. (1995). *El Estudio de casos : fundamentos y metodología*. [Madrid] : UNED.
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI: Revista de Educación*, 4, 167–179.
- Martín, F. Á. (2004). *Perfeccionamiento docente e identidad profesional*. Informe OCDE sobre el Sistema Educativo en Chile.
- Martínez Martín, M. (1986). *Inteligencia y educación*. Barcelona : Promociones Publicaciones Universitarias.
- Maturana, H. (2001). *Emociones Y Lenguaje En Educación Y Política*. Santiago de Chile: Dolmen Ensayos.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition : the realization of the living*. Dordrecht [etc.] : Reidel.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora : [políticas de oposición en la era posmoderna]*. Barcelona : Paidós.
- Medina, J. L. (2006). *La Profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires : Magisterio del Rio de la Plata.
- MINEDUC (1998). *Reforma educativa en marcha. Ministerio de educación de Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- MINEDUC. 2004. Revista de Educación. Santiago. Chile. (nº 315).
- Ministerio de Desarrollo Social. (2014a). *Reporte Comunal : Concepción, Región del Bio Bio*.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2014b). *Reporte Comunal : Hualpén, Región del Bio Bio*.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2014c). *Reporte Comunal : San Pedro de la Paz, Región del Biobío*.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2014d). *Reporte Comunal : Talcahuano, Región del Bio Bio*.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2014e). *Reporte Comunal Chiguayante, Región del Bio Bio*.
- Mizala, A., & Romaguera, P. (1998). Desempeño Escolar y Elección de Colegios: La Experiencia Chilena. *Serie Economía*, 36, 1–42.
- Moncada, B. (2003). Autoritarismo y participación: El pensamiento político de Jaime Guzmán. *Anuario Filosófico*, 36(1–2), 473–486.
- Moncada, B. (2006). *Jaime Guzmán: una democracia contrarrevolucionaria: el político de 1964 a 1980*. Santiago de Chile: RIL.
- Morduchowicz, A. (2004). *Discusiones de economía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Morgan, D. L. (1998). *Planning focus groups*. Thousand Oaks [etc.] : Sage.
- Morin, E. (1981). *El método*. Madrid : Cátedra.
- Morin, E., & Wiener, N. (1976). *Cibernética : necesidad e insuficiencia*. Buenos Aires : Caldén.
- Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201–225.
- Nisbett, R. E., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.
- Núñez, I. (2007). La Profesión Docente En Chile: Saberes e Identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2) 149–164.
- OCDE, (2009). *La Educación Superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*.
- OCDE, (2012). *Better Skills, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Consultada en 10 de diciembre de 2016 en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>
- OECD, (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación, Chile*. Consultada el 11 de diciembre de 2016, en [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd\(2004\)revisiondepolicas\\_educacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd(2004)revisiondepolicas_educacionenchile.pdf)

- Ojeda, C. (2001). Francisco Varela y las ciencias cognitivas. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 39 (4) . Consultada en 20 de noviembre de 2016 en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-92272001000400004](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272001000400004)
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <http://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Panel de Expertos para una Educación de Calidad. 2010. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. Consultada en 22 de noviembre de 2016, en <http://www.mineduc.cl/usuarios/1234/doc/201012301130050.InformeFortalecerDocente.pdf>
- Parsons, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces*, 17(4), 457–467.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park (Calif.) : Sage.
- Pérez Gomez, A. (1997). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. en Gimeno, J. y Pérez A. (Eds.) *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17 – 33). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1999). La Formación profesional del maestro : estrategias y competencias. En L. Paquay (Ed.) (2005), *La Formación profesional del maestro : estrategias y competencias*. México : Fondo de Cultura Económica.
- Peters, R. S., & Hamlyn, D. W. (1969). *El Concepto de educación*. Buenos Aires : Paidós.
- Ponce M. A. (1890). *Prontuario de legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos, circulares y resoluciones sobre instrucción primaria*. Santiago: Ercilla.
- Popkewitz, T. S. (1990). *Formación del profesorado : tradición, teoría y práctica*. València : Universitat de València. Servei de Publicacions.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2012), 191–
- Puig, J. M. (1986). *Teoría de la educación : una aproximación sistémico-cibernética*. Barcelona : Promociones Publicaciones Universitarias.
- Reinsch, P. (1909) , "Parliamentary Government in Chile", *The American Political Science Review*, 3 (4).
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital : Revista de Pensamiento E Investigación Social*, (4), 054–067.
- Rigal, L. 2004. *El sentido de educar*, Buenos Aires: Miño y Dávila ed.
- Rojas, M. T., Cox, C., & Valenzuela, J. P. (2013). *Profesión Docente en Chile: El (f) actor indispensable*.

- Ruiz, C. Educación, Mercado y Privatización. (en línea) web Universidad de Chile (fecha de consulta ; 28 de Diciembre de 2016) Disponible en : <http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/documenta/reflexunive/08.htm>
- San Francisco Reyes, A. (1992). Jaime Guzman y el principio de subsidiariedad educacional en la constitución de 1980. *Revista Chilena de Derecho*, 19(3), 527–548.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación : fundamentos y tradiciones*. Madrid [etc.] : McGraw-Hill.
- Sanvisens, A. (1984). *Cibernética de lo humano*. Vilassar de Mar : Oikos-Tau.
- Schleicher, A. (2011), Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World, OCDE Publishing, Paris. Consultada el 20 de octubre de 2016, en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>.
- Schön, D. 1998. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos : hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455–498.
- Shor, Ira. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*- Chicago: The University of Chicago Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1) pp 1-23.
- Silcock, P. (1994). The process of Reflective teaching. *British Journal of Educational Studies*, 42(3), 273–285.
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40, 2–9.
- Sockett, H. (1993). *The Moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College.
- Spencer, H. (1914). *The principle of sociology*. Vol. III, parte 7, Nueva York, Appleton.
- Spranger, E. 1960. *El Educador Nato*. Bs. Aires. Kapelusz.
- Stenhouse, L., Rudduck, J., & Hopkins, D. (1993). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid : Morata.
- Sydie, R. (2014). Being Human : The Problem of Agency by Margaret S. Archer. *The Canadian Journal of S*, 27(4), 585–587.
- Tardif, M. (2004). *Los Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid : Narcea.



- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados*. Barcelona [etc.] : Paidós.
- Tedesco, J. C. (1986): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tedesco, J.C. y Tenti, E. (2001). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Buenos Aires: Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Universidad de Stanford/BID.
- Tenti, E. (2010). *Sociología de la educación. Aportes para el desarrollo curricular*. (I. Na. F. Docente, Ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación Argentina.
- Tenti, E. (Comp.). 2005. *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti, Emilio. 2006. *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Thompson, E. P. (1989). *La Formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona : Crítica.
- Tom, A. R. (1980). Teaching as a moral craft: A metaphor for teaching and teacher education. *Curriculum Inquiry*, 10(3), 317–323.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67–88.
- Van Manen, M. (1977). Linking of Being Ways Knowing Ways. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205–228.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1992). *De cuerpo presente : las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona : Gedisa.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (2005). *De cuerpo presente : las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona : Gedisa.
- Vitale, L. (1980). *Interpretación marxista de la historia de Chile : De semicolonias inglesa a semicolonias norteamericana*. Barcelona : Fontamara.
- Vitale, L. (1998). *Interpretación marxista de la historia de Chile*. Tomo V. Consultada el 6 de octubre de 2016, en [http://www.archivochile.com/Historia\\_de\\_Chile/trab\\_gen/HCHtrabgen0008.pdf](http://www.archivochile.com/Historia_de_Chile/trab_gen/HCHtrabgen0008.pdf)
- Wiener, N. (1971). *Cibernética*. Madrid : Guadiana.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3) 3–9.

Zeichner, K., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23–48.

Zeichner, K. (1988). Estrategias alternativas para mejorar a calidad de a enseñanza por medio de la reforma de formación del profesor (pp. 110 – 127). En Villa, A. (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. España: Narcea

## **Anexos**

### Anexo 1: Carta de solicitud de participación.

En la presente quisiera invitarle a aportar con su experiencia al proceso de recogida de información de la investigación titulada “El Sentido reflexionado de la profesión docente, según sus actores. Un estudio de casos en comunas de la región del Bio Bio, Chile”, en el marco del programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona.

Desde ya quisiera manifestar agradecimiento por la voluntad de compartir la valiosa información que de seguro ha desarrollado personalmente en la vivencia como profesional docente en una realidad que integra el Sistema Educacional Chileno.

Adjunto con esta invitación una síntesis de la mencionada investigación, para darle a usted mayor conocimiento del proceso que se pretende llevar a cabo en el Colegio ..., como representante del establecimiento Particular-Subvencionado en Chile.

Un cordial y agradecido saludo.

Catherine Alarcón Vásquez

Profesora de filosofía

Magíster en psicología educativa, Universidad de Concepción.

Doctorado en Educación y sociedad ©, Universidad de Barcelona.

### Anexo 2: Carta solicitud de participación para grupos de discusión.

Estimada Profesor/Profesora ...

A través de la presente quisiera solicitar su participación en la segunda etapa de recolección de datos, para la investigación de doctorado titulada “El Sentido reflexionado de la profesión docente, según sus actores. Un estudio de casos en comunas de la región del Bio Bio, Chile”, del programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona, España.

En la primera etapa hemos contado con su valiosa participación en una entrevista en profundidad, en esta oportunidad esperamos contar con su presencia en un grupo de discusión en torno a las conclusiones de los análisis de 23 entrevistas a profesores de distintos tipos de Centros de Educación Formal, de las ciudades de Hualpén, Talcahuano y Chigüayante, VIII Región del Bio Bio – Chile. La actividad tendrá fecha el miércoles 24 de septiembre a las 15 horas, vía Skype, en las dependencias del Colegio Aurora de Chile.

Esperamos contar con su presencia.

Un cordial saludo.

Catherine Alarcón Vásquez

Dra. Montserrat Payá. Directora de Tesis.

### Anexo 3: Documento enviado a los jueces codificadores.

Estimado Dr. ...

Agradezco enormemente el interés por evaluar el siguiente sistema de categorías de análisis. A continuación señalamos el título de la investigación, su objetivo general, algunas observaciones respecto al procedimiento de análisis de contenido de las entrevistas y respecto a la aplicación del guion de entrevista que nos parece relevante para contextualizar la realización de este sistema de categorías de análisis.

Título de la tesis: El Sentido reflexionado de la profesión docente, según sus actores. Un estudio de casos en comunas de la región del Bio Bio, Chile.

Resumen: Esta investigación considera aquella dimensión de la profesión docente que se define en el quehacer del profesor o profesora, en las aulas de clases específicas y en un sistema educativo que circunscribe esta práctica en un contexto amplio. La experiencia de quién ejerce como profesor y su reflexión en torno a sus vivencias es importante para comprender lo que es la profesión en su complejidad, asimismo las acciones que construyen el proceso educativo y los resultados que conlleva.

Objetivos de la investigación: Conocer el sentido de la profesión docente a través del proceso reflexivo de sus agentes. En este caso, un grupo de 23 profesores que se desempeñan en escuelas municipales, subvencionadas y particular privadas desde 7º año de enseñanza básica hasta 4º año de enseñanza media (equivalente al periodo comprendido por el ciclo de la ESO hasta 2º ciclo de bachillerato o grado medio de formación profesional en España) en las comunas de Hualpén, Talcahuano, Chiguayante y San Pedro de la Paz de la provincia de Concepción VIII Región del Bio Bio, Chile.

Tipo de Investigación: Nuestra investigación es de tipo cualitativa fenomenológica utilizando como técnica de recogida de información en una primera fase la entrevista en profundidad y en una segunda fase grupos de discusión. Como procedimiento de análisis de la información, el análisis intensivo de contenido.

Observaciones sobre proceso de análisis: Al mismo tiempo en que se realizaban las entrevistas y se transcribían, se tomaban las primeras notas sobre las formas en que se iban llevando a cabo, ideas expresadas por los profesores e intuiciones para la categorización. Con todas las entrevistas transcritas, se realizó una lectura en profundidad y se realizaron algunos esquemas a modo de propuestas de categorías. En un segundo análisis se utilizó el software Nvivo™ 2014. Se reorganizaron las entrevistas y se profundizaron los conceptos de la investigación, se reiteró el proceso de categorización y se obtuvo el sistema de categorías presentado a continuación del guion de entrevista utilizado.

Guion de entrevista en profundidad.

(presentado en el capítulo II Diseño metodológico, página 101)

Observaciones sobre aplicación del guion de entrevista. Por razones de tiempo, en algunas entrevistas, se reemplazaron algunas preguntas respondidas espontáneamente (por ejemplo algunos profesores hablaban directamente de la función como profesor en las vivencias que le hacían sentir bien como profesor, entonces se omitió la pregunta ¿cree que eso forma parte de su función como profesor? por ¿cuál es la misión principal del profesor?). Al surgir la información requerida, era posible pasar a la otra pregunta y poder cuidar el tiempo designado para la entrevista. Por la misma razón, se cuidó de solicitar anécdotas sólo cuando se requería complementar la respuesta del profesor. Muchos de los profesores recordaban ejemplos y vivencias durante la entrevista. La pregunta sobre las experiencias que habían hecho descubrir el profesor del que se ha hablado en la entrevista, para profundizar en el Sentido reflexionado de la profesión docente, aporta información sobre otros aspectos investigados, como el proceso educativo, su construcción. Cuando se percibía una buena integración del profesor al tema de la entrevista y se contaba con el tiempo, se realizó la pregunta 14, pero en general se obtenía suficiente información hasta la pregunta 13.

Se agregaron otras preguntas a las correspondientes al guion motivadas por el interés de profundizar en ideas nuevas que los profesores mencionaban y que no se contemplaban previamente. Creemos que la integración de esas preguntas puede contribuir al encuentro de los conceptos investigados, pues iluminan ciertos puntos en la experiencia que puede repetirse en los otros profesores (por ejemplo, Cuando un profesor diferenció entre resultados académicos y resultados de aprendizaje se agregó la pregunta ¿además de que posiblemente puede mejorar los resultados, según lo hemos comentado, ¿puede mejorar los aprendizajes?) Estas situaciones pueden someterse a la opinión del grupo de discusión posterior al primer análisis. Sin embargo se cuidó de no reemplazar las preguntas que estaban programadas en el guion.

Sistema preliminar de categorías de análisis.

Se presenta las categorías y subcategorías de análisis y sus definiciones de los tres temas principales de la investigación. Sentido de Trascendencia, Proceso educativo y Logro educativo.

<b>Sentido de Trascendencia.</b> (Aquello que como profesores y profesoras, según su experiencia, creen que es lo importante que han realizado o realizan como profesores)	
Categorías	Subcategorías
<b>Propósito profesional</b> (Cumplir los objetivos de la actividad como labor profesional)	<p><b>Obtener atención, motivación e interés de los estudiantes.</b> (Contar con las condiciones básicas para enseñar)</p> <p><b>Ofrecer una enseñanza de calidad.</b> (Efectuar buenas técnicas de la enseñanza)</p> <p><b>Cumplir con el propósito laboral y por lo tanto económico que tiene el profesor.</b> (Hacer lo que hace un profesor porque por eso se obtiene un sueldo)</p> <p><b>Lograr el aprendizaje de la Asignatura.</b> (El aprendizaje de la asignatura que el profesor tiene la función de enseñar)</p> <p><b>Lograr aprendizajes significativos para la vida.</b> (El aprendizaje de asuntos que se implican en el desarrollo de la vida de los estudiantes)</p>
<b>Vocación Personal</b> (Estar realizando aquello por lo cual han elegido ser profesores)	<p><b>Compatibilizar los gustos y características personales con la profesión docente.</b> (Las características personales de los profesores motivaron elección por la profesión docente)</p> <p><b>Desarrollar la asignatura a la que decidió dedicarse</b> (Llevar más allá la asignatura que el profesor siente fascinación por enseñar)</p>
<b>Misión de la profesión docente.</b> (Ser parte de los propósitos últimos de la Educación como actividad trascendente)	<p><b>Asumir las responsabilidad frente a la misión que conlleva la profesión docente</b> (Realizar todo tipo de actividades que se implican dentro de la profesión docente)</p> <p><b>Desarrollar en los estudiantes una dimensión moral importante para la vida</b> (Generar en los estudiantes una perspectiva de vida para su mejor desarrollo)</p> <p><b>Sentir la importancia como profesor en la vida de los estudiantes</b> (Enterar se que fue parte significativa en el proceso hacia el éxito de sus estudiantes)</p>

<b>Proceso Educativo</b>	
<p>Categoría:</p> <p><b>Características del Proceso Educativo.</b></p> <p>(Las cualidades relevantes del proceso educativo que llevan a cabo los profesores entrevistadas)</p>	
Subcategorías	
<p><b>Contingente y relacionado con la vida</b> (Adaptado según las características de los estudiantes y propósitos de enseñanza)</p>	<p><b>Conducido por la expertez sobre los contenidos.</b> (Dominar la asignatura y por ello las diversas maneras de enseñarla en cada clase)</p>
<p><b>Con perspectiva crítica-reflexiva respecto al proceso educativo</b> (Los profesores reflexionan sobre el proceso educativo que llevan a cabo, reconocen posibles obstáculos y lo mejoran cuando es necesario)</p>	<p><b>Guiado por una actitud empática hacia los estudiantes.</b> (Reconocer quién es el estudiante que recibirá el proceso educativo)</p>

Categoría: <b>Componentes del proceso educativo</b> (Las cualidades de las actividades que forman parte del proceso educativo)	
subcategorías	Valores
<b>La planificación.</b> (El plan curricular)	<b>Intencionada para el aprendizaje efectivo.</b> (Las actividades que componen el plan curricular se adecúan de acuerdo al propósito de conseguir el aprendizaje)
	<b>Adaptable y flexible a los estudiantes.</b> (La planificación se modifica en el proceso según las características o estados que vayan presentando los estudiantes)
<b>Métodos</b> (Recursos pedagógicos utilizados por los profesores en el proceso educativo)	<b>Progresiva.</b> (Buscando el aprendizaje desde un nivel básico hacia un nivel más complejo)
	<b>Construcción de un clima adecuado para el aprendizaje.</b> (El profesor procura establecer las condiciones adecuadas en el aula para el desarrollo de la clase)
<b>Actividades pedagógicas.</b> (Características de los ejercicios de aprendizaje)	<b>Proyección de una imagen confiable como profesor.</b> (El profesor adopta una actitud adecuada para centrar la atención, comunicación y aprendizaje en los estudiantes)
	<b>Atención individualizada para estudiante.</b> ( Considerar las necesidades individuales de cada estudiante)
	<b>Exposición de la estructura de la clase.</b> (Presentación a los estudiantes cómo irá la secuencia de actividades de la clase)
	<b>Generen experiencias para el aprendizaje.</b> (Producen vivencias en los estudiantes para que surja de eso el aprendizaje)
<b>Resalten los valores.</b> (Poner énfasis en los valores presentes en cada actividad para que los estudiantes los incorporen)	
<b>Evaluación.</b> (Definición final del proceso educativo)	<b>Coherente con el proceso de aprendizaje.</b> (El procedimiento de evaluación es semejante al procedimiento por el cual se enseñó el aprendizaje que se evalúa)
	<b>Diversas según los estilos de aprendizaje.</b> (Diferentes tipos de procedimientos de evaluación según estilos de aprendizaje de los estudiantes)
<b>Objetivos de la evaluación.</b> (Para qué son usadas las evaluaciones por los profesores)	<b>Formalizar el requisito de la calificación.</b> (La evaluación vista desde el punto de vista de la obtención de la calificación)
	<b>Medición de la información deseada.</b> (La evaluación como instrumento por el cual se obtiene una información, ya sea de niveles de logro, correlación con evaluaciones externas, desempeño del propio profesor)
	<b>Construir el proceso educativo.</b> (Diferentes tipos de evaluación para conocer dónde se está y seguir avanzando)
	<b>Utilizar los aprendizajes.</b> (La evaluación como procedimiento para que los estudiantes lleven a la práctica lo aprendido)



<b>Logro educativo</b> (Aquello que profesores consideran que es el logro educativo final el que dedican su desempeño en el proceso)	
Categorías	Subcategorías
<b>Resultados académicos.</b> (Logros educativos según los profesores relativos al ámbito académico de los estudiantes)	<b>Que mejoren sus rendimientos académicos.</b> (Subir en algún nivel las calificaciones de los estudiantes)
	<b>Que alcancen el ingreso al ciclo superior.</b> (La preparación para que los estudiantes alcancen la calificación para ingreso al ciclo superior)
	<b>Que adquieran herramientas para la vida universitaria.</b> (Que los estudiantes adquieran habilidades necesarias para el desarrollo de la vida académica en el ciclo superior)
	<b>Que adquieran interés por la asignatura.</b> (Crear en los estudiantes el gusto por la asignatura)
	<b>Que aprendan los contenidos de la asignatura para la vida.</b> (Que los estudiantes integren en sus vidas los conocimientos proporcionados por las asignaturas)
	<b>Que alcancen sus propias metas.</b> (Ayudar a los estudiantes en el proceso de conseguir sus metas individuales)
	<b>Que desarrollen valores importantes para la vida.</b> (Que los estudiantes, adquieran los valores necesarios para desenvolver sus vidas en el futuro)