



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL**

Estilos de relación educador educando en contexto educativo formal y no formal.

**TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACION DIFERENCIAL
ESPECIALISTA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

Autores:

**KARLA SOLANGE ARAVENA ORTIZ
IBANIA ANGELINA CAMPIÑO PALLAUTA
NATALIA ALEXANDRA MIRANDA VILLANUEVA**

PROFESOR PATROCINANTE: SR. ANDRÉS MARIÓ CASANOVA

SANTIAGO DE CHILE, MARZO, 2017

**AUTORIZADO PARA
SIBUMCE DIGITAL**

DEDICATORIA

Dedicado a aquellos educadores que día a día buscan a través de sus prácticas dentro y fuera de la salas de clases, generar los cambios necesarios para lograr una sociedad más justa.

Y a aquellos educadores en formación que han emprendido el largo y complejo camino de educar, aprendiendo y desaprendiendo continuamente.

Preguntarnos, también, por las prácticas discriminatorias. Siento que la realidad no ha cambiado sustantivamente, ahora existen las mismas prácticas, porque aunque se realizan de manera más sutil, son igualmente agresivas. Es así como los niños que aprenden más lento son marginados, “reeducados” y expulsados de las aulas. No se repara en la individualidad de los alumnos y se aplica siempre una misma escala evaluativa. La selección por la diferencia es una práctica arraigada en nuestra cultura. Que los estudiantes presenten distintas historias y encarnen diferentes experiencias, prácticas lingüísticas, culturas y talentos, no tiene ninguna importancia estratégica dentro de la lógica y del alcance explicativo que tiene la actual gestión escolar. Y aquí me pregunto, ¿será posible que los profesores dejen de ser meros administradores de un currículo dado que establece lógicas reproductivas y discriminatorias en cuanto a la realidad social?, y ¿será posible, también, construir un modelo educativo institucional que se haga cargo de la diversidad y respeto de los sujetos, de manera emancipadora e innovadora? Queda en nosotros generar el verdadero cambio.

Angélica Castro Escobar

AGRADECIMIENTOS

Karla Aravena

A mis padres, hermana y tía por apoyarme, desde pequeña en cada camino emprendido y confiar en mis sueños. A mi amado compañero de vida, sin ti nada de esto hubiese sido posible. Gracias por creer en mí, por tu dedicación y por sobre todo por amarme incondicionalmente. A mi bella Antara que a pesar de su corta edad ha comprendido y acompañado este proceso. Y a Dios por amarme y cuidarme tanto.

Ibania Campiño

Agradezco a mi amada familia, por estar presentes en esta etapa tan importante, creyendo siempre en mí y apoyándome, pero en especial a mis roommate, a mi esposo por la paciencia y el aliento en los momentos desvalidos y al mejor tesista Tomás, quien vino al mundo en este proceso.

Natalia Miranda

Gracias totales a todos los que de alguna manera u otra formaron parte de este proceso, profesores, compañeras y compañeros de trabajo, amigos y amigas, a mi familia por siempre creer en mí, incluso más que yo. Sepan que esto es solo un nuevo comienzo.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	1
AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I . PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	10
1.1 Presentación	10
1.2. Delimitación del problema	21
1.3. Justificación	23
1.4 Objetivos	24
Objetivo general:	24
Objetivo específicos:	24
CAPÍTULO II . MARCO REFERENCIAL	25
2.1 Discusión respecto del concepto de educación	25
2.2 Educación Tradicional versus Educación Social o Socio Crítica	26
2.3 Educación Tradicional y sus consecuencias	33
2.4 Poder y Autoritarismo en el aula	37
2.5 Violencia Simbólica	39
2.6 Deserción escolar	42
2.7 Educación sociocrítica	43
2.8 Emociones en el Aprendizaje	46
2.9 Contextos Educativos	50

2.10 Estilos de relación educador-educando	52
Tabla N°1: Estilos de relación y prácticas educativas que los definen.	55
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	60
3.1.- Paradigma	60
3.2.- Tipo de Investigación	61
3.3.- Enfoque de Investigación	62
3.4.- Diseño de Investigación	62
3.5.- Contextualización	64
3.6.- Sujetos de Estudio	66
3.7.- Instrumento de Investigación	67
3.8- Descripción del Proceso	69
Tabla N° 2: Categorías y subcategorías para el análisis.	71
a. Propicia la Reflexión	72
a.1 Problematización del conocimiento	72
a.2. Propicia la argumentación	73
a.3. Descubrimiento del conocimiento	73
b. Participación de los estudiantes	74
c. Respeto por el otro	75
c.1 Valoración frente a la Diversidad	75
c.2 Valoración frente a la actitud	76
c.3 Autocrítica	76
3.8.1 Recolección de datos	77
3.9 Análisis	78
3.10 Aspectos Éticos	81

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS	82
4.1 Análisis Descriptivo	82
a. Propicia la reflexión	82
a.1 Problematización del conocimiento	82
a.2 Propicia la argumentación	85
a.3 Descubrimiento del conocimiento	87
b. Participación de los estudiantes	88
b.1 Implicancia de los educandos.	88
c. Respeto por el otro	93
c.1 Valoración frente a la diversidad	93
c.2 Valoración frente a la actitud	100
c.3 Encasillamiento frente a los educandos	102
4.2 Análisis Interpretativo	104
a. Propicia la Reflexión	104
b. Participación de los estudiantes	113
c. Respeto por el otro.	117
4.3 Análisis Explicativo	124
Tabla N°1: Estilos de relación y prácticas educativas que los definen.	125
Tabla N°2: Prácticas pedagógicas en contexto educativo formal y no formal.	130
Tabla N°3: Estilos de relación educador educando en contexto educativo formal y no formal	138
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN	144
CAPÍTULO VI. REFLEXIONES FINALES	151
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
ANEXOS	163

Anexo N°1: Pauta de observación	163
Anexo N°2 Preguntas de entrevista	165
Anexo N°3: Pauta Foccus Group	166
Anexo N° 4: Transcripción	167
Observación clase 1 contexto formal	167
Observación clase 2 contexto formal	175
Observación clase 1 contexto no formal	184
Observación sesión 2 contexto no formal	200
Anexo N°5	215
Entrevista a profesora de contexto formal (profesora 1)	215
Entrevista a profesora de contexto no formal (profesora 2)	222
Anexo N°6	224
Focus Group a estudiantes de contexto formal	225
Focus Group a estudiantes de contexto no formal	234

RESUMEN

El presente documento da cuenta del trabajo de investigación, cuyo objetivo principal es distinguir estilos de relación educador-educando favorables para el aprendizaje en contextos educativos formal y no formal, observado desde la perspectiva Sociocrítica.

Para dar respuesta a la problemática, se indaga en el contexto educativo formal ubicado en la comuna de San Ramón, representado por un educador de matemáticas y los educandos pertenecientes a tercero medio científico del establecimiento educacional. En concordancia a ello, el contexto educativo no formal se ubica en la comuna de Conchalí, siendo conformado por un educador y los educandos pertenecientes a un programa de continuidad de estudios, dependiente del Ministerio del Interior.

Los resultados obtenidos a través de entrevistas semi-estructuradas a los educadores, focus group a los educandos y observaciones a las clases, evidencian que en el contexto educativo formal se genera un estilo de relación con tendencia hacia el autoritario, mientras que en el contexto educativo no formal existe un estilo de relación con tendencia hacia el libertario, de acuerdo a la denominación otorgada en esta investigación.

Palabras clave: Estilos de relación, educador, educando, contexto educativo formal, no formal, autoritario, libertario.

INTRODUCCIÓN

Para realizar las transformaciones necesarias en materia educativa se requiere que se observen todos los aspectos que construyen el proceso educativo. Durante el último periodo de la historia chilena, se han levantado diversos movimientos sociales que han intentado poner sobre la palestra la temática, apuntando principalmente al lucro, y al cómo la legislación ha permitido que distintos sectores se hayan enriquecido a costa del negocio que hoy significa la educación. Sin embargo, poco se han profundizado en torno a la calidad educativa. A pesar, que se han intentado elaborar planes que regulen, por ejemplo, la acción pedagógica, como lo es la nueva carrera docente. Es claro que la problemática es mucho más intensa, el modelo está desgastado y descontextualizado a las exigencias de los tiempos contemporáneos. Por ello, es necesario que se consideren todos los componentes del sistema educativo, y se conjuguen para la inminente transformación.

Tomando en consideración lo planteado, la presente investigación surge desde la inquietud latente de intentar aportar al proceso transformativo y ser parte de él. Por tanto, busca indagar respecto de un tema poco explorado en educación y poco explotado a la hora de pensar en cambios radicales en la materia.

En este sentido, este documento da cuenta del proceso de investigación realizado en base al tema, estilos de relación educador educando, cuyo objetivo principal es distinguir estilos de relación entre educador educando. Para esto, se contrasta teoría versus la realidad observada en dos contextos educativos, uno formal en la comuna de San Ramón y otro no formal en la comuna de Conchalí.

El estudio pretende a través de sus apartados fundamentar y justificar, en primera instancia la problemática a indagar, y su relevancia en la actualidad. Posterior a esto, se sientan las bases teorías que otorgan sustento, posicionándose desde la perspectiva sociocrítica, recogiendo algunos postulados de Paulo Freire, Henry Giroux y Jonh Dewey, quienes aportan con los lineamientos referenciales para entender, desde este punto de vista, el

proceso educativo. Además se transita, por lo propuesto por Humberto Maturana y Nolfi Ibáñez, estableciendo un nexo entre Estilos de relación y las emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje.

En el siguiente capítulo, referente a la metodología se clarifica la estructura de la investigación. Informando acerca del diseño de la investigación y los diferentes procesos que se hicieron necesarios para articular el estudio, otorgando al mismo tiempo organización para el apartado siguiente, correspondiente al análisis de la información previamente recopilada.

Este apartado se compone por tres niveles, análisis descriptivo, interpretativo y explicativo. De este modo, se va sintetizando la información pertinente para responder a la gran interrogante de esta investigación, ¿Qué estilo de relación educador educando surge en contexto educativo formal y en contexto educativo no formal?, además de las preguntas vinculadas a los objetivos específicos.

Los siguientes capítulos de discusión y reflexiones finales son un constructo a partir de los resultados y los hallazgos obtenidos a través del análisis. En primer lugar, en la discusión se establece una contrarespuesta a lo propuesto por los referentes teóricos y lo que realmente se pudo observar y evidenciar en las realidades investigadas. En segundo y último lugar, se entrega finalmente la respuesta a todas las preguntas que se realizaron.

CAPÍTULO I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Presentación

El presente estudio se sustenta sobre las bases de la Teoría Sociocrítica, la cual surge en respuesta y como una alternativa opositora al positivismo y otras teorías no críticas, que avalan los ideales de los grupos de poder (Carranza, 1995). Tiene por objetivo fundamental, establecer una relación dialéctica entre teoría y praxis, reconociendo a la escuela como un espacio que replica a la sociedad en sí, por ende este espacio debe transformarse en un espacio democrático en que los estudiantes aprendan en la convivencia con otros, convirtiéndose en ciudadanos reflexivos y activos en la sociedad. En resumen la pedagogía debe ser reflexiva, transformadora y emancipadora.

Se ha optado por elaborar este estudio en torno a esta perspectiva, pues esta postura se condice con la formación que se ha recibido, y también con el pensamiento ideológico que han desarrollado las investigadoras, por tanto se convierte en una vía para reivindicar, confirmar y reafirmar el carácter transformacional, que se piensa tiene la educación.

Bajo esta mirada se han seleccionado tres autores que entregan estructura y sirven de eje conceptual: Henry Giroux, Paulo Freire y John Dewey. Estos autores mantienen un razonamiento firme y claro respecto del control que ejerce el opresor por sobre los oprimidos, entendiendo por opresor a las cúpulas de poder y por oprimidos a la clase obrera, las y los trabajadores, que corresponden al sector más vulnerable de la población. Además de aportar con metodologías que permitan soslayar los efectos de la pedagogía tradicional.

Tomando en consideración la postura que se busca plasmar, no se puede dejar de visualizar el contexto nacional desde un punto de vista crítico.

En torno a esto, de acuerdo a lo planteado por Gabriel Salazar se reconoce que: *“En Chile, el aplastante peso protagónico del Estado sobre la sociedad y, junto con eso, la exaltación hegemónica del sistema parlamentario, los partidos políticos e incluso de las Fuerzas Armadas, han situado a la sociedad civil en una posición subordinada y políticamente*

marginal'(Salazar,2012. p.435).

A partir de lo anterior, se entiende que ha sido la elite quien ha controlado el país, gobernando desde su ideología, resguardando única y exclusivamente sus intereses, por lo cual el ámbito educacional no ha estado exento a esta realidad, ya que se ha construido sobre la línea de pensamiento político económico y los afanes de la clase dominante del país.

Por consiguiente, la formación pedagógica se ha estructurado, a través de los años bajo este paradigma. Esto debido a que el Estado y los distintos gobiernos de paso, han moldeado, a través de diversas reformas y legislaciones, una figura de profesor que favorece y fortalece, el modelo económico imperante en el país.

Es por esta razón, que al profesor se le prepara en favor de la mantención del status quo, siendo este un mero ejecutor de modelos de enseñanza y de evaluación, los cuales son formulados por profesionales, que si bien son expertos en curriculum, desconocen la realidad educativa. Estos diseñan métodos para asegurar la permanencia de la gestión y del control al interior del aula y de la escuela. Todo con el objetivo de persuadir a los educandos para comportarse y actuar dentro de los márgenes esperados por las cúpulas, y así perpetuar las diferencias significativas que se perciben entre las clases sociales.

En 1973 tras el golpe militar se tomaron drásticas medidas para los centros de formación de docentes, las que comprendieron principalmente en el cierre de las escuelas normales y en el desarraigo desde la Universidad de Chile el Instituto Pedagógico, convirtiéndose en la Academia superior de Ciencias Pedagógicas, de igual forma todas las universidades que impartían esta carrera tomaron el título de institutos o academias, llevando así la medida de no considerar la carrera como universitaria.

Sólo permanecieron como docentes de esta Academia quienes no eran considerados como conflictivos por las autoridades militares, produciéndose un cambio que *“llevó al extremo viejos sentidos autoritarios y disciplinantes en la formación de docentes, abiertamente contradictorios con la moderna concepción profesionalizadora”* (Núñez ,2002, citado por Ávalos, 2004, p.4). Es así, tras estas medidas que se genera un retroceso en la formación académica de los educadores, de igual forma un pobre enriquecimiento en la praxis de estos,

ya que tan solo potencian la sumisión de los conocimientos y aún más, del contexto en que se desarrolla el aprendizaje.

Otro de los cambios significativos que se dieron durante la dictadura fue la municipalización, la que fue llevada a cabo en 1981, basada en lo que aseguraba Friedman en 1955, a partir de su trabajo seminal, donde postulaba que los establecimientos educacionales privados eran más eficientes que las escuelas dirigidas por el estado. Este hito marcó trascendentalmente el sistema educacional chileno, trayendo consigo diversas modificaciones a las condiciones de los docentes del país, los cuales pasaron de ser empleados públicos a ser empleados municipales, generando con esto diversas desventajas tanto salariales, como en cuanto a condiciones de trabajo, entre otras.

En el proceso de municipalización el estado entregó la responsabilidad de administración de los colegios y escuelas públicas a los municipios, los cuales se encargaron de distribuir el presupuesto que le era asignado, (tanto en salarios para sus funcionarios, como en obras de mantenimiento, entre otras) a cada uno de los establecimientos correspondientes a su administración. Mientras el Estado era quien continuaba manteniendo la regulación con respecto a planes y programas curriculares, objetivos de trabajo, entre otros.

Lo que precedió a este proceso de municipalización fue la construcción en 1979 del documento denominado “Directivas Presidenciales sobre Educación Nacional”, del cual hace mención Nelson Vásquez en su investigación denominada “Desarrollo de la profesión docente en Chile”.

Dichas directivas fueron elaboradas con el único propósito de garantizar la mantención del control dentro de los establecimientos educacionales del país. Entre las ideas principales de este documento, se destaca que el régimen militar se reservará el control sobre los contenidos de la enseñanza, imposibilitando a los colegios o liceos a implementar planes alternativos. De este modo el régimen buscaba evitar la politización de la educación. Junto con esto se decide que tan sólo la educación básica será gratuita. En cuanto a la educación media y superior, serán consideradas como formaciones excepcionales y quien desee

acceder a ellas, deberá pagar.

Otra de las medidas que menciona el documento es que el Estado delega su responsabilidad, en relación a materias educacionales a privados, quienes funcionarán a través de subsidios que el Estado les destine.

Todos estos hechos se convierten en la antesala del proceso de municipalización, que fue llevado a cabo en 1987, el cual tuvo un gran impacto en el sistema educacional chileno. Adicional a esto, el 10 de Marzo de 1990 se publica en el diario oficial la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la cual fue legado para los gobiernos posteriores. Esta ley permite considerar nuevamente la carrera de pedagogía como una carrera universitaria, aunque manifiesta lo siguiente para aquellas instituciones que quieran ser acreditadas en esta área, el *“certificado deberá contener, en el caso que se desee impartir carreras de pedagogía, una justificación de la necesidad de nuevos profesores.”* (LOCE, 1987, p:24).

Además, señala que en el contexto de Educación Técnico Profesional o en localidades en que no haya suficiente personal titulado, podrá enseñar las asignaturas un sujeto capaz de tener la experiencia reconocida ó algún título de nivel superior que le permita educar en dicho contenido.

En otro ámbito, se destaca en el artículo 27 del Título III lo siguiente: *“La forma de gobierno de las universidades deberá excluir necesariamente la participación con derecho a voto de los alumnos y de los funcionarios administrativos en órganos encargados de la gestión y dirección de ella, como asimismo, en la elección de las autoridades unipersonales o colegiadas.”*(LOCE,1987, p:22).

Luego de la vuelta a la “democracia”, durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz Tagle se realizaron diversas modificaciones que pretendían realizar mejoras al sistema educativo. Una de ellas fue el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID), que vino a modificar los planes de estudio y, con esto, la formación que estaban recibiendo los futuros profesores, el cual consistió en instaurar talleres de perfeccionamientos, becas, pasantías en el extranjero e incentivos a la excelencia. Junto con esto el programa también significó un espacio para la revisión de los diversos planes de

estudio disponibles.

En dicho proceso, se dio cuenta de variadas necesidades que tenían que ver con la falta de relación entre teoría y práctica, como también la carencia de vínculo con los diversos contextos en los que se pueden desenvolver los profesionales de la educación. Si bien, marcó un momento importante y se realizaron diversas revisiones a los programas de estudio que llevaron a modificar los ya existentes, que hasta ese entonces orientaban la formación de los educadores de Chile.

Dos décadas posterior a estas modificaciones, no se evidencia que estas, hayan tenido el impacto esperado, ya que de igual manera, tanto la formación de profesores como el sistema educacional chileno, continúa enfrentando similares problemáticas a las que ya se visualizaban en la década de los noventa.

En consecuencia al enfoque de la ley previamente mencionada, surge bajo las exigencias del estudiantado una nueva ley estudiantil, llamada Ley General de Educación (LGE), la cual considera la triestamentalidad en las decisiones de los establecimientos de educación superior. Por otro ámbito, mantiene el derecho de ejercer enseñanza a profesionales no docentes, con la salvedad de imponer cinco años como máximo de tiempo para esto.

De este modo, se puede dar evidencia de que el periodo que sucedió inmediatamente a la dictadura, se caracterizó por una tendencia hacia la esperanza y expectativas de tiempos mejores, de cambios y avances hacia la igualdad y la integración social. Sin embargo, con el transcurso de los años y la serie de promesas incumplidas por los gobiernos concertacionistas, provocaron el inevitable despertar de un sector de la población, de aquellos que reconocen la deslegitimidad del sistema político-social que se ha perpetuado hasta ahora, aquel que potencia la desigualdad y acrecienta la brecha de la pobreza. No tan solo a nivel económico, sino también de una forma mucho más potente, a nivel cultural.

Desde este punto, surge el interés por recuperar en algún sentido la educación pública, y junto con ello, replantear el propósito que tiene la educación. El objetivo es desarraigar del pensamiento colectivo de las clases trabajadoras, la concepción que hasta ahora ha primado sobre la educación y su objetivo. actualmente la educación ha sido concebida como una

herramienta por la cual se puede acceder u obtener un mayor poder adquisitivo, ya que a través de esta se puede acceder a mejores oportunidades laborales, dejando de lado el sentido comunitario y transformativo que esta posee. De esta forma, la educación debe incidir no tan sólo en llevar a cabo transformaciones individuales en sentidos meramente económicos, sino que a través de las transformaciones individuales a nivel emocional y social, puedan generarse transformaciones sociales hacia la libertad colectiva.

En consecuencia a ello, esta última década se ha visto especialmente marcada por el estallido de las demandas sociales, protagonizadas principalmente por las y los jóvenes quienes han comprendido que detrás de cada una de las decisiones tomadas por los gobiernos de turno, expresadas tanto en leyes como en reformas, entre otras, existe el resguardo de intereses de las clases dominantes y que aquellas transformaciones sociales tan ansiadas a nivel político, económico y social, dependen netamente del modelo educativo imperante dentro del país.

Es por esto, que estudiantes secundarios y universitarios, unen fuerzas para reclamar y luchar por cambios estructurales en materia educativa. La consigna más repetida, desde entonces ha sido “Educación pública, gratuita y de calidad”, exigiendo con esto al gobierno no tan sólo que resguarde el derecho a la educación de todos los ciudadanos, sino también que esta se configure dando el hincapié necesario a todos los aspectos que construirán una educación lo más integral posible.

Desde el despertar de los movimientos sociales a partir del 2006 los educadores no han quedado atrás, los docentes han tomado un rol más activo en la discusión, ya que al hablar de mejoras en cuanto a calidad en educación, inevitablemente se ha visto cuestionada la profesión docente.

Las mejoras realizadas, a través de las políticas públicas en esta área, apuntan principalmente a configurar un sistema evaluativo de las prácticas de cada docente, que permita clasificarlos, a través de estándares de logros que condicionan las remuneraciones que estos perciben, medidas que no garantizan dar la respuesta pertinente a los problemas de calidad que afectan a nuestro sistema educativo. Muy por el contrario, más bien favorecen el incremento tanto de la competitividad entre pares, como el nivel de agobio al que se ven

expuestos los profesores constantemente, perjudicando en alguna medida la acción didáctica.

Es por lo antes mencionado, que se hace necesario recalcar la importancia que tiene que quienes asumen la responsabilidad que conlleva educar, deban ser parte de la discusión nacional en cuanto a calidad en educación, debido a que la visión que hasta ahora se ha implantando solo se configura como una solución poco acertada frente a las grandes falencias estructurales que presenta el sistema educacional chileno y que a fin de cuentas sólo va en deterioro, aún más, de los docentes.

La nueva carrera docente, formulada por el Mineduc (Ley 20903, 2016), si bien reconoce en su diagnóstico las carencias en cuanto a la formación inicial docente, no focaliza sus esfuerzos por realizar las mejoras pertinentes en esta área, en desmedro de ello, ha constituido diversas medidas para de cierta forma, intentar responder a la gran deuda que mantiene hasta hoy el sistema escolar.

En concordancia a ello, se entiende que los problemas en cuanto a calidad en educación, sólo pueden ser resueltos con un cambio estructural trascendental del sistema educativo actual, otorgando a través de éste, la relevancia que exige el rol docente, asumiendolo como un intelectual transformativo. Es por esto, que se vuelve urgente que los profesores tanto en ejercicio como en formación, asuman una postura crítica y activa frente a los procesos de discusión y a las reformas que se están generando a nivel nacional, entendiendo que detrás de estas se vislumbran diversas ideologías que mantienen y avalan un sistema escolar mercantilista que busca mantener un determinado orden social, el cual puede y debe ser transgredido a partir de la reflexión realizada por los educadores.

Debido a la visión tecnócrata impuesta en nuestro sistema escolar, en consecuencia a las diversas reformas llevadas a cabo a lo largo de nuestra historia, los profesores han sido cada vez más desplazados de su rol como transformadores sociales. Relegándolos a la función de ejecutores de un programa avalado por el Estado y realizado por profesionales, que muchas veces son ajenos a la pedagogía, comprendiendo que a esto subyace, la finalidad de perpetuar los intereses de las cúpulas sociales para mantener el control político, social y económico.

La reproducción social tiene su génesis en el sistema escolar, es por esto que dentro de los contextos escolares la función del profesor se mantiene controlada y resguardada, sin dar cabida a la reflexión del hacer pedagógico. De este modo la clase dominante asegura y resguarda sus privilegios frente a la clase oprimida. Evidencia de ello, fueron los cambios ejercidos abruptamente por el régimen militar, como fue mencionado previamente, sumado a estos cambios llevados a cabo durante el proceso de municipalización, se comenzó a dar mayor libertad de acción al mercado dentro de la educación. Es así como se instauró la libertad de enseñanza, lo que trajo consigo diversos fenómenos. Se puede apreciar que una consecuencia indirecta, fue el acelerado crecimiento de nuevos espacios educativos no formales, en respuesta a la crisis evidenciada en el sistema escolar formal, frente a su incapacidad de responder a las necesidades educativas de toda la población, siendo una opción más viable para las y los estudiantes que no encontraron cabida dentro de un sistema educativo formal el cual se configura como segmentador y punitivo.

El MINEDUC define educación formal como *“aquella enseñanza formal o regular que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas.”* (LGE, 2010,p.1).

Pero para tener concordancia con la visión sociocrítica de esta investigación, se considerará la educación formal *“ como instrumento principal en la producción y reproducción de la cultura “legítima”, y como conjunto de instituciones muy relacionadas con las relaciones sociales de producción y la división social del trabajo”.*(Apple,1997,pp.181182) Debido a que este espacio se ha utilizado para mantener el poder de algunos pocos y perpetuar la validación de su cultura, relegando la cultura de la clase obrera hacia una mirada inadecuada para el desarrollo de la sociedad, de igual forma, la educación en los establecimientos calificados por el estado, mediatizan una postura regida por las exigencias de la entidad mercantil, tanto a los educandos como a los educadores, transformándolos en seres útiles para la producción y demanda.

Este sistema se ha perpetuado a lo largo del tiempo dentro de la sociedad, siendo

legitimado y validado, no tan sólo por los sectores más favorecidos con él, sino que por aquellos a quienes afecta y perjudica directamente.

Es tal la validación del sistema educativo formal por parte de la sociedad, que la conceptualización del término educación formal surge por sí sólo, ya que existe un enmarcamiento claro tanto de sus funciones como de su forma de operar. No así, el término de educación no formal, el cual surge en primera instancia en la Conference on World Crisis on Education, celebrada casi a finales de la década del 60, esta sienta un importante precedente, ya que desde allí, se acuña formalmente el término y comienza este a posicionarse con más fuerza dentro del espacio educativo, debido al debate realizado a partir de un documento encargado a la UNESCO.

A contar de allí comenzaron a surgir proyectos y programas que fueron transformándose en publicaciones dedicadas al ámbito extraescolar en educación. A partir de aquello muchos comenzaron a tratar de definir y estructurar el concepto de educación no formal.

Bajo este contexto Coombs define esta como “toda actividad educativa organizada y sistemática que se realiza por fuera del sistema escolar formal, para brindar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos de la población” (Coombs, 1991, p: 4, en Camors, 2008).

Todos los intentos por conceptualizar la educación no formal evidencian el esfuerzo por delimitar y enmarcar las acciones pedagógicas llevadas a cabo fuera de los contextos educativos formales, para distinguir aquellos procesos de aprendizajes desarrollados fuera del sistema educativo formal y así poder observar también sus resultados.

Si bien, este fenómeno de la educación no formal dentro de Chile, año tras año comienza a ganar más terreno dentro de lo educativo, aún no ha sido visualizado y validado por completo, es por esto que las investigaciones o registros con respecto a éste son escasas, lo que no permite tener mayor conocimiento sobre lo que dentro de estos espacios de aprendizaje ocurre, entendiendo que cada espacio no formal tiene su propia configuración y características en respuesta también a la diversidad con la cual trabajan.

Este aspecto parece muy interesante de abordar, tomando en cuenta la calidad de las experiencias educativas que se pueden identificar y dar a conocer.

Se sabe que el manejo disciplinar por sí solo, no aporta a la construcción de saberes, sino

más bien, influyen otros elementos, de carácter transversal, que tienen que ver con el manejo de la diversidad de contextos interaccionales y de aprendizaje. Se hace necesario entonces, formar a profesores capaces de contextualizar su práctica docente de acuerdo a los grupos con los que se relaciona; como también con el contexto en el que este se desenvuelven. La educación hoy requiere enfrentar nuevos desafíos: el sistema educativo es diverso y los profesores deben tener las herramientas para ser un aporte en la construcción de conocimiento.

En este sentido un aspecto que se puede observar y que otorga información respecto a la capacidad reflexiva del docente, es el estilo de relación que genera con sus estudiantes. Se entiende como estilo de relación a la interacción que se establece entre dos o más personas que comparten un contexto situacional de forma sistemática. El estilo que esta relación toma, se ve influido por el modo en que las personas involucradas se distinguen mutuamente (Ibáñez, 2001). Y esto es a partir de las emociones que cada individuo genera en la interacción con el otro, se entenderá por emociones, a *“disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos”* (Maturana, 1987, p.8). De este modo, al encontrarse en una relación o interacción, en que se legitime al otro, permitirá una disposición corporal idónea para desarrollar el aprendizaje, ya que para ser seres racionales primeramente somos emocionales, de manera que un sistema racional, se conforma en su hacer por ideas aceptadas con antelación desde una emoción (Maturana, 1987).

Esto se puede evidenciar en la práctica, cuando un educando es considerado inferior al educador, es decir, el educador no legitima al educado en el hacer, como por ejemplo dejando fuera del contexto de aprendizaje tanto sus experiencias previas, emociones, conocimientos, entre otras cosas, a través de esto el educando no genera emociones positivas que le permitan un nuevo dominio de acción, hace sólo lo que le está permitido hacer desde la emoción negativa que surge en el interactuar con el educador.

Bajo la estructura de educación actual, las interacciones en el aula son mediadas por el

educador, ya que él es quien guía la acción educativa. De esta manera, es el profesor quien modera el estilo de relación que se genera con sus educandos para propiciar el aprendizaje, entendiendo esto como aquellas acciones educativas que permiten y valoren la intervención libre de los estudiantes, demostrando la consideración de sus experiencias previas, propiciando así, el rol activo de éste en su proceso de enseñanza aprendizaje. De esta forma, posibilita un clima relacional adecuado para generar aprendizajes significativos, a través de una interacción simétrica.

Según la doctora en educación Nolfi Ibáñez, para desarrollar un estilo de relación que favorece el aprendizaje es necesario “generar una disposición emocional de agrado para los estudiantes que desde la concepción de emociones que adoptamos, les predispondría a acciones atinentes al logro de los objetivos de aprendizaje del profesor” (Ibáñez,2008,p:9).

Por consiguiente en torno a este planteamiento, surgen diversas interrogantes en cuanto al tipo de emociones que surgen en espacios educativos formales y espacios educativos no formales. En relación a ello, es que se pretende localizar un foco apuntando al reconocimiento de diversos contextos educativos, que permitan visualizar la realidad de cada uno de ellos, reflexionando en cuanto a la acción didáctica de los docentes que allí se desempeñan, permitiendo descubrir diversos estilos de relación profesor estudiante.

A raíz de lo anteriormente expuesto se desprende la siguiente pregunta de investigación:
¿Qué estilo de relación educador educando surge en contexto educativo formal y en contexto educativo no formal?

En base a la pregunta anterior, se desprenden las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las intervenciones y actividades que realiza el educador para propiciar la reflexión en los educandos?

¿Cuáles son las estrategias que desarrolla el educador para propiciar la participación de los educandos y el respeto mutuo?

¿Qué acciones realiza el docente para propiciar el respeto entre los actores del contexto de aprendizaje?

1.2. Delimitación del problema

Como ya se ha explicado anteriormente, el estilo de relación es la interacción que se establece entre dos o más personas que comparten un contexto situacional de forma sistemática. Para lo cual en el contexto educativo se requiere de ciertos elementos para facilitar el aprendizaje.

Según la doctora en educación Nolfá Ibáñez, para desarrollar un estilo de relación que propicie el aprendizaje es necesario “generar una disposición emocional de agrado para los estudiantes que desde la concepción de emociones que adoptamos, les predispondría a acciones atingentes al logro de los objetivos de aprendizaje del profesor” (Ibáñez,2008,p.9). Quiere decir entonces, que el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos por el profesor tiene directa vinculación con el estilo de relación que éste establezca con los educando, ya que si este propicia una emoción favorable, esta permitirá un dominio de acción idóneo para el aprendizaje, favoreciendo a su vez con esto la generación de aprendizajes significativos. cabe señalar, por lo tanto que “el aprendizaje significativo ocurre cuando el docente despliega su estrategia de enseñanza mediante la generación de ambientes inclusivos caracterizados por la valoración simétrica, es decir igualmente legitimadora, de las experiencias y construcciones de sentidos y significados que cada uno de los estudiantes traen a la sala de clases. (Ibáñez, 2008,p:9). Podemos decir entonces, que el educador al legitimar al educando hace que este surja en la interacción, permitiendo que este se transforme, aquí radica la importancia del aprendizaje significativo dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que lo aprendido por el educando no sólo debe ser usado dentro del aula de clases, sino que también, en su diario vivir.

A partir de lo antes mencionado, podemos señalar que dentro de los procesos de enseñanza propicios para el aprendizaje convergen elementos como la participación de los estudiantes, los tiempos de aprendizaje, las estrategias que se consideran tanto para las necesidades de los estudiantes como aquellas que toman en cuenta la experiencias previas de estos, junto

con esto, tiene un papel importante el respeto por el otro. Así también, se complementa esta mirada con los elementos que sugiere el pedagogo Paulo Freire, los cuales llevan al educando a reflexionar sobre el conocimiento, ya que “La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el Oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico.” (Freire, 1970, p:6)

Por lo tanto para esta investigación se considera la participación de los estudiantes, la cual se comprende, cómo las intervenciones que realiza el profesor para posibilitar la participación de los estudiantes dentro del aula, por ejemplo, realizando preguntas abiertas sobre el contenido, gestionando el error dentro de su práctica, entre otras.

Además se observarán las intervenciones y actividades que realiza el profesor para convertir en problemático el conocimiento, entendiendo esto como las intervenciones y actividades que realiza el profesor para posibilitar la reflexión, ya que para esto desestructura los esquemas cognitivos del educando y así vuelve a generar esquemas cognitivos en respuesta a la nueva problemática presentada. Cuando este aprendizaje es significativo, el educando es capaz utilizar estos nuevos esquemas en respuesta a situaciones problemáticas cotidianas.

Junto con esto se tomará en cuenta las estrategias que desarrolle el educador para propiciar la autorregulación de los educandos y el respeto mutuo entre todos los que participen de la interacción. Por ejemplo, validando las diversas opiniones, generando espacios en que surjan acuerdos de convivencia, entre otros.

Por lo tanto, para llevar todo esto a cabo, en el contexto formal, se decide realizar la investigación en la comuna de San Ramón, ubicada en el sector sur de la ciudad de Santiago, observando un curso constituido por una población de menores que fluctúan entre 16 y 17 años, ésta se lleva a cabo en un periodo de cuatro clases de dos horas pedagógicas cada una de ellas.

En el contexto no formal, las observaciones se desarrollan en la comuna de Conchalí, ubicada en el sector norte de la ciudad de Santiago, con un grupo de menores que fluctúan

entre 15 y 17 años, la cual tiene una duración de 12 horas, segmentadas en cuatro instancias de observación.

1.3. Justificación

El interés por indagar en torno a lo que se refiere, a estilos de relación educador-educando en distintos contextos educativos (formal y no formal), surge de la necesidad de reconocer las prácticas educativas que favorecen el aprendizaje y que tienen que ver con las interacciones que construyen educador-educando y educando-educador. Es intentar romper con la lógica tecnicista que oculta o invisibiliza el carácter humanista de la educación. Se considera que las emociones, determinan la disposición y motivación hacia el aprendizaje, siendo esto mediado sin dudas por el lazo o vínculo que se va gestando entre los actores educativos dentro del aula. El por qué observar distintos contextos educativos, nace de la oportunidad de reconocer las diferencias que surgen a partir de las distintas estructuras con la que operan los contextos educativos, y conocer si esto realmente incide en el estilo de relación que allí se genera.

Además, ambos aspectos son áreas poco exploradas en educación, y que desde la perspectiva que se ha adoptado, tienen estrecha vinculación con la calidad de los aprendizajes de los educando.

Cabe destacar que son diversas las investigaciones que se han realizado en el contexto formal, abarcadas en diversas áreas, (Burgos. 2011; Cornejo 2011; Muñoz. 2009), lo que no ocurre en el contexto no formal, siendo un espacio aún poco visualizado por la población y las autoridades. Es por esto que el siguiente trabajo investigativo, trata de abordar una de las áreas del aprendizaje (relación educador-educando) en este último contexto.

Desde el punto de vista de la formación, como educador o educadora diferencial especialista en problemas de aprendizaje, se reconoce la relevancia e incidencia que tiene el contexto social e interaccional en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo cual se comprende que el espacio relacional es un factor que repercute directamente en el aprendizaje y debiese ser considerado en el momento de la formación inicial de los

educadores. Del mismo modo, se espera que desde las autoridades gubernamentales del país, autoridades de los distintos establecimientos de educación superior, profesores y estudiantes, que posean el interés y la motivación de enriquecer y mejorar la calidad educativa y el lector común consideren la importancia y relevancia que tiene esta temática.

1.4 Objetivos

Objetivo general:

Distinguir estilos de relación educador-educando favorables para el aprendizaje en contextos educativos formal y no formal.

Objetivo específicos:

- Identificar las intervenciones y actividades que realiza el profesor para posibilitar la reflexión en los educandos.
- Distinguir las estrategias que desarrolla el docente para fortalecer la participación de los educandos.
- Indicar las acciones para propiciar el respeto entre todos los participantes de la interacción educativa.

CAPÍTULO II . MARCO REFERENCIAL

En el siguiente apartado se construye el sustento teórico para la investigación, mediante la selección de diferentes temáticas que profundizan el núcleo temático. Esto a partir de los postulados de diversos autores que se enmarcan en la teoría sociocrítica. Además se incorporan antecedentes y datos respecto del contexto nacional en materia educacional.

De este modo, se busca contextualizar, contrastar teoría y praxis y dar fundamentación a los diferentes planteamientos abordados.

2.1 Discusión respecto del concepto de educación

La educación se ha configurado como un ámbito de primordial relevancia en la historia y desarrollo del ser humano. Respecto de ello, se pueden polarizar las perspectivas que la describen. Esta discusión en torno a la conceptualización de educación, se remonta incluso a la antigua Grecia, donde se le atribuye a la palabra Educación dos raíces. La primera de ellas, es «Educare», la cual significa “criar, alimentar”. La segunda, por su parte, es «Educere» la cual es antagónica a la recién mencionada, ya que su definición la explica como “conducir fuera de” (Gómez de Silva, 1998, en Andrade, De Jesús, Martínez y Méndez, 2007).

En torno a este último planteamiento, asumiendo una postura crítica frente a las convencionalidades, y la idea tradicional sobre el concepto Educar, se construye una conceptualización que se sustenta en postulados del pedagogo brasileño Paulo Freire, quien sostiene que educar implica un «despertar de la conciencia», tomando como palabra clave concientizar, recalcando el rol humanista y liberador que eso conlleva. En torno a esto, se comprende entonces que, “ la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal ” (Barreiro, 2009, en Freire, 2015, p: 11). Poniendo especial

énfasis, en el carácter social, y en la búsqueda de la libertad compartida con otros, colectivizando los procesos de lucha.

De acuerdo a lo planteado, se entiende entonces que la convicción por educar, desde la perspectiva sociocrítica, requiere de que los educadores asuman la responsabilidad de despertar conciencias. Involucrándose con los educandos en un proceso dinámico, en el que todos los participantes se benefician de los saberes del otro, y que logran de esta manera revolucionar la educación. Desde donde, se comparten experiencias y conocimientos que a la larga propiciarán la liberación colectiva. Puesto que, desde esta lógica no puede haber otro tipo de liberación, como individuos no se puede buscar la libertad personal, sino que la única vía de liberación real, consiste en que se trabaje y se luche en pos de la libertad de la comunidad.

2.2 Educación Tradicional versus Educación Social o Socio Crítica

Dicho lo anterior, se entiende entonces que la educación desde un punto de vista crítico, discrepa de la postura tradicional, positivista, la cual reconoce esta instancia de “aprendizaje”, como la oportunidad para domesticar a la población bajo los intereses de la clase dominante. Donde los educadores replican las condiciones del sistema, esto se refleja directamente en la jerarquía que se establece, pues quién asume el control de todos los elementos que configuran la acción educativa, es el educador. Éste asume entonces, un rol opresor, frente al cual, el educando debe tener una actitud pasiva. Cuyo propósito, es que su conciencia se duerma paulatinamente, hasta alienarse por completo, siendo útil para el sistema mercantilista que se ha configurado a partir del neoliberalismo.

Para profundizar más en este sentido se han seleccionados postulados de autores de la misma

línea de pensamiento, que otorgan sustento a este estudio.

Producto de este afán de construir un concepto propicio para dar a conocer esta visión opositora a las convenciones tradicionales. Se ha establecido un vínculo entre los postulados del filósofo John Dewey y lo que propone Paulo Freire. El primero de ellos, reconoce a la educación como : “un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior” (Dewey,1977,p.3). Debido a que, el proceso educativo se va desarrollando simultáneamente al desarrollo humano, por ello es continuado y nunca acaba.

A la vez, por su parte, el pedagogo brasileño, considera a la educación intrínsecamente problematizadora como: “un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están”(Freire,1970, p. 64). Por lo tanto, la educación es todo lo que gatilla en el ser humano, ser un sujeto consciente de sí mismo y de lo que le rodea, permitiendo empoderarse de sí y comprender al mundo, sintiéndose parte de él y no como un ser abstracto de éste. De esta manera, el sujeto surge en sociedad y con la sociedad, estableciendo con ella una relación simbiótica, es decir, uno no existe sin el otro.

Por consiguiente, se desprende de lo anteriormente mencionado el concepto educar, como un acto en el que educador y educando se involucran, propiciando en el educando la reflexión acerca de sus actos y de lo que le rodea para así, transformarse en un ser consciente tanto de sus hechos como de su contexto. Bajo estos ideales, ya no debe existir la distinción entre educador y educando por separados, sino que *educador-educando con educando-educador*, ya que, este sería el primer paso para la integración del individuo hacia la realidad, y comprender y luchar por sus derechos desde esta base. (Barreiro, 2009, en Freire, 2015, p.18)

En nuestra sociedad actual, ha imperado una idea de educación muy distinta al concepto

previamente desarrollado, este modelo de educación ha sido denominada por Freire como Educación Bancaria.

Esta educación, es comprendida como el “*acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.*”(Freire, 1970,p.51), generando así la perpetuidad de acciones, pensamientos y suponiendo un futuro establecido. Cuyo fundamentación está plenamente ligada a la sociedad mercantilista que el neoliberalismo avala.

Del mismo modo, esta metodología se vale de la memorización como medio de verificación para ratificar la efectividad de los procesos de aprendizaje, es decir, si el estudiante almacena los contenidos, es porque los aprende. Esto se lleva a cabo, sin cuestionar su finalidad, y aún menos extrapolar los “aprendizajes” a situaciones cotidianas. Esto repercute potentemente, en una limitada perspectiva futura e incomprensión del mundo en el que se vive, ya que su único propósito es establecer parámetros para categorizar a los estudiantes, quienes rápidamente deben ir recopilando esta información que el educador entrega, almacenarla y reproducirla, siendo evaluado individualmente por ello. A raíz de esto, además se produce competitividad entre pares, el trabajo colaborativo y el diálogo es coartado, ya que es desfavorable y poco eficiente para el propósito fundamental, que es domesticar a la población en el menor tiempo posible.(García, 1996)

Este modelo anula la importancia del rol activo tanto del educador como del educando, dentro de los procesos de aprendizaje, de esta forma busca perpetuar y garantizar, la pasividad de estos, a través de la nula reflexión, tanto sobre su contexto como del rol transformador que debieran asumir. El objetivo primordial de este paradigma educativo es, generar mano de obra barata , sumisa, incapaz de cuestionar lo establecido y eficiente en la productividad. La industria no quería individuos que pensasen libremente, quería obreros, instrumentos de labor, y los quería puntuales, obedientes, pasivos y dispuestos a aceptar su posición de desventaja.

Cuando se defiende el rol activo de los sujetos en el aprendizaje, se habla de integración, puesto que la integración supone la capacidad que tienen los individuos de aceptar, asumir y reconocer su realidad, pero siempre acompañado de las ansias por transformarla, de generar cambios, no sólo para sí mismos, sino que para todo aquel que se encuentre oprimido. Cuando se pierde esta oportunidad de generar cambios, y se niega la posibilidad de escoger o de elegir, de tomar decisiones por voluntad propia, sino que bajo un mandato o por seguir a la masa, deja de integrarse. Por tanto, se acomoda a lo establecido, de a poco se deshumaniza, porque deja de transformar la realidad, muy por lo contrario se transforma a sí mismo para ajustarse a la realidad, y este debe ser uno de los actos más inhumanos que existen. (Freire, 1969)

En este sentido una pedagogía crítica, debiera tener por objetivo o eje central fomentar que educador-educando desarrollen la capacidad reflexiva de reconocer por una parte su realidad, integrándose, empapándose de ella, para desde este punto lograr transformarla en conjunto. La propuesta es siempre desde lo colectivo, ya que a partir del diálogo con otros, el reconocer la realidad interna de cada uno y conjugar las perspectivas personales en favor del bien común se dará una respuesta o solución atingente a las problemáticas comunitarias.

Avanzando con la perspectiva sociocrítica, no se puede dejar fuera al Pedagogo Henry Giroux, quien ha desarrollado ampliamente el concepto de intelectuales transformativos, lo cual se interrelaciona potentemente con lo planteado anteriormente, cuando se habla de individuos integrados.

“Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación

y una sociedad democráticas” (Giroux, 1997, p.13)

El acuñamiento del concepto de intelectuales transformativos carga consigo una intencionalidad clara por revalidar el rol del educador en la sociedad. Pese a que, en el inconsciente colectivo se reconoce la importancia que tiene la educación, y la promesa de movilidad social que se le atribuye. Quienes juegan un rol primordial en ella, han sido soslayados, perdiendo poder de decisión frente a la propuestas de cambio que requiere en esta acelerada actualidad.

Para Giroux, es evidente la crisis en la educación, y frente a esta crisis, es necesario que todos los actores educativos participen del debate. Referido a lo que sucede dentro y fuera de las aulas. Desde su visión, las y los educadores deben asumir un rol activo ante la inminente la discusión. Puesto que son ellas y ellos quienes tienen la mayor responsabilidad de validar su relevancia en el proceso educativo, ya que también es consciente de que la figura y nombre de los docentes ha sido desvalorada y menospreciada.

Durante décadas se le ha negado su real importancia en la sociedad, y su incidencia en la posibilidad de transformaciones que se pueden llegar a generar. Esto lo define, como la proletarización del trabajo del profesor, es decir, a la inclinación de reducir a los profesores a la categoría de ejecutores del currículum, incapaces de desarrollar estrategias ajustadas al contexto y necesidades pedagógicas reales.(Giroux, 1990)

En concordancia a ello, las carreras de educación se centran en el manejo disciplinar, y un aprendizaje específico de cierta área, que corta las alas hacia la exploración de otros saberes más integrales. Los conocimientos han sido segmentados y desvinculados unos de otros, lo que torna hacia la especialización de los educadores en sectores de aprendizaje específicos, regulados por un marco curricular ampliamente estructurado.

“El postulado teórico subyacente que guía este tipo de pedagogía es que la conducta de los profesores necesita ser controlada y convertida en algo coherente y

predecible a través de diferentes escuelas y poblaciones estudiantiles.” (Giroux, 2001, p.64)

En este punto, tanto la visión de Giroux y como la de Dewey coinciden, ya que ambos concuerdan en que, *“en lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico”*(Giroux, 1990, p.173) Desde ese enfoque que ha estructurado el sistema educativo, se coarta la capacidad analítica-reflexiva, por tanto, en primera instancia de los docentes y en consecuencia también a los educandos, ya que los educadores continúan reproduciendo los patrones que han sido perpetuados históricamente. El educador se reconoce a sí mismo como un ejecutor de planes previamente establecidos por otros (que por lo demás, desconocen el contexto específico en que se llevará a cabo la acción pedagógica), y que por tanto espera del educando, un reproductor fiel de este conocimiento que se le está entregando.

El educador carece efectivamente de poder de decisión, no tiene reales opciones que le permitan flexibilizar o consensuar este currículum, y esto lo replica al interior de las aulas, restringiendo las posibilidades en que los educandos puedan involucrarse y participar en la planificación y diseño de las clases.

“La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además, una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que

deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen.” (Giroux, 2001, p.11-12)

Esta propuesta, manifiesta urgencia por democratizar los procesos educativos. Pues quien mejor que los educadores para plantear las verdaderas necesidades que surgen en la realidad, pues son ellos quienes la conocen y la viven a diario, y quienes mejores que ellos para aportar con soluciones acertadas a estas.

Efectivamente como se ha podido dar cuenta en los párrafos anteriores, educación tradicional o bancaria y educación sociocrítica o problematizadora, son totalmente antagónicas, por tanto plantean métodos y estrategias totalmente distintas, que reflejan la intencionalidad y la concepciones que se poseen. De este modo Freire aborda un concepto que permite graficar y distinguir las distancias que existen entre estos dos paradigmas.

“En tanto la concepción “bancaria recalca la permanencia, la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica “bancaria”, al implicar la inmovilidad a que hicimos referencia, se hace reaccionaria, en tanto que la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria.” (Freire, 1970, p.65)

En este sentido la educación problematizadora de Freire, lo que pretende es generar las transformaciones necesarias, que permitan la liberación de lo oprimidos. De manera opuesta, la educación bancaria busca resguardar los intereses de los opresores, estancándose y continuando con las mismas prácticas que han perdurado por siglos.

Siendo conscientes de esta disparidad entre lo que el pensamiento crítico a través de la teoría

sociocrítica propone, y lo que se puede evidenciar en el sistema educativo actual, se reconocen puntos de inflexión que se desarrollaran con mayor profundidad en los puntos siguientes.

2.3 Educación Tradicional y sus consecuencias

Las bases de la Educación tradicional, tienen estrecho vínculo con el paradigma conductista, que aún sigue vigente en las escuelas. Posición desde la cual, se entiende el aprendizaje como un proceso lineal, es decir, el cambio de conducta se produce en función del Estímulo-Respuesta. Esto se manifiesta además en el elaborar un plan de enseñanza unidireccional en que quien enseña es uno, quien posee los conocimientos se los entrega a otros que no lo manejan.

“Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido.”(Freire, 1970, p.51)

La pérdida de significado de los conocimientos, al encontrarse fragmentados y cercenados de la realidad contextualizada, tiene un propósito sujeto al control. En torno a esto, se comprende que el objetivo fundamental del conductismo y de la concepción bancaria. Que se vincula a alcanzar el control de un grupo disminuido de personas por sobre otras, esto a partir del condicionamiento que permite poder predecir la respuesta frente a estímulos determinados. Pese a lo obsoleto que pudiese parecer este sistema de enseñanza, ha perdurado en rigor a la

efectividad que ha tenido para lograr mantener el dominio por sobre la población, reproduciendo a pequeña escala, en la escuela, las relaciones de poder que caracterizan a la sociedad neoliberal, en las aulas el educador es la autoridad y quien regula hasta qué punto se debe conocer, sin espacio para el cuestionamiento de ello, ni de su parte y mucho menos por parte de los educandos.

Como ya se ha mencionado, la educación presente en las aulas chilenas, corresponde a la concepción bancaria, la dinámica relacional es entonces unidireccional en base a monólogos por parte del educador.

“La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán.” (Freire, 1985, p.51)

El carácter y la efectividad de este tipo de educación, se fundan en la docilidad y moldeabilidad del “producto final” que se obtiene. Los educandos hacen ingreso a las escuelas, y mientras menos resistencia expresan a los mandatos del educador, mejor catalogados estarán. El éxito en este sistema educativo, además está asociado, a la mayor capacidad de almacenar conocimientos, mecanizando el proceso, y quien demuestre dificultad frente a ello, tenderá hacia el fracaso escolar.

“El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como

procesos de búsqueda.”(Freire, 1985, p.52)

El objetivo fundamental de este tipo de educación es preservar las conciencias dormidas, y preparar a la población joven para el trabajo. Por consiguiente, resulta bastante útil que se coarte la capacidad analítica y reflexiva de los individuos, puesto que de esta manera se asegura un cuerpo laboral sumiso frente a las determinaciones del patrón. Freire sostiene que: *“Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.”* (Freire, 1970, p.53)

Un pueblo sin conciencia del mundo en que habita, es incapaz de reconocer las injusticias, y mucho menos intentar cambiar el orden establecido, lo cual es sumamente benéfico para la clase dominante.

Además, se hace visible, otro aspecto que da sustento a la lógica neoliberal del sistema educativo, en las escuelas se potencia el desarrollo individual, a partir de evaluaciones cuantitativas, que miden la capacidad de memorizar y ejecutar. Se les enseña a competir entre ellos por los mejores resultados, sin importar el medio por el cual hayan llegado a ellos. Sumado a esto, no se puede negar el carácter homogeneizador de este sistema, ya que se establece un criterio específico, determinado por la lógica mecanicista, que mide a todos los educandos con la misma vara.

“Dictamos ideas. No cambiamos ideas, Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual solo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo

que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio, exige reinención” (Freire, 1969, p.91)

El proceso es unidireccional, de este modo, se vincula a un aspecto que Freire, denomina antidiálogo. En primera instancia, respecto a establecer un método monólogo frente a los educandos. Afirmando que:

“El antidiálogo, que implica una relación vertical de A sobre, se opone a todo eso. Es desamoroso. No es humilde. Es desesperante. es arrogante. Es autosuficiente. En el antidiálogo se quiebra aquella relación de “simpatía” entre sus polos, que caracteriza al diálogo. Por todo eso, el antidiálogo no comunica. Hace comunicados.” (Freire, 1969, p.102)

El antidiálogo es una forma de desvalidar e invisibilizar el mundo de los educandos, no se reconocen sus conocimientos, opiniones e ideas. Por lo demás, también se restringe groseramente el diálogo entre pares. Por lo cual, se impide que ellos puedan compartir experiencias similares o diversas, evitando la discusión y contrastación de ideas e opiniones distintas, ya que una de las principales características de esta concepción, es que propicia el desarrollo individual por sobre el colectivo. Inhibe potentemente el descubrir y cuestionar su propia realidad, desde perspectivas comunes u opuestas, ya que es este aspecto el cual conduce hacia la liberación , a partir de la integración al mundo y el despertar de la conciencia colectiva, por lo tanto es muy peligroso para la clase dominante. En este sentido, la figura preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje solo puede ser el educador, quien somete a los educandos a una estructura jerarquizada, fiel reflejo de la la hegemonía del sistema. En torno a esta temática en el siguiente apartado se desarrollan conceptos asociados al poder y autorismo en la escuela.

2.4 Poder y Autoritarismo en el aula

La lógica burocrática que caracteriza a la sociedad gestada bajo los ideales del neoliberalismo, atribuye a la jerarquía una relevancia incuestionable en los engranajes de esta máquina. La escuela, fiel reflejo de la sociedad, replica las relaciones de poder en su interior. De este modo, los docentes expresan esta subordinación, situándose un escalafón bajo los directivos, y otro por sobre los educandos. Continúan siendo funcionarios del Estado, velando por los intereses de la clase dominante, cuya principal preocupación es procurar mantener las condiciones actuales, en que la gran parte de la población sigue siendo alienada, careciendo de facultades reflexivo-analíticas. (Batallán, 2003,)

La concepción bancaria se sustenta en función de la contradicción educador-educando, por lo tanto *“... el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.”* (Freire, 1969, p.53) Esto se entiende entonces, como la atribución que se toma el educador, quien considerando que él, es el único dentro del aula que maneja los conocimientos, tiene la facultad de controlar y restringir las posibilidades de los educandos. Toma las decisiones autónomamente, sin llegar a ningún tipo de consenso con ellos, reafirmando su poder por sobre estos.

Si hablamos de poder no se puede obviar las aportaciones que realizó en este ámbito. el psicólogo y filósofo, Michel Foucault, quien define a las relaciones de poder como:

“Es un modo de acción de unos sobre otros. Lo cual quiere decir, evidentemente, que no hay algo como "el Poder" que pudiera existir globalmente, en bloque o difusamente, concentrado o distribuido: sólo existe el poder que ejercen "unos" sobre "otros". (...) Esto quiere decir también que el poder no pertenece al orden del

consentimiento, en sí mismo no es renuncia a una libertad, transferencia de derecho, poder de cada uno de los miembros delegado en algunos...” (Foucault, 1984, p.3)

En torno a esto, se entiende que el poder se acapara, siendo aplicado sobre otros, sin posibilidad de algún acuerdo. Es decir, no existe ningún tipo de consenso que acredite esta situación, que sitúa a algunos individuos por sobre otros. Se puede comprender entonces lo que propuso bastamente el autor. Cuando establece una semejanza entre las escuelas y las cárceles, afirmando que las estructuras que se construyen en ambas instituciones posibilitan el control de la población allí presente.

“Surgen muchas instituciones, pero Foucault señala en concreto la cárcel, el hospital, el manicomio, el ejército, el puesto de trabajo y la escuela. En estas instituciones se desarrolla el conocimiento sobre las personas; y su conducta, actitudes y autoconocimiento se desarrollan, perfeccionan y utilizan para moldear a los individuos.” (Ball, S, 1990, p.19)

Tomando en cuenta el postulado anterior, se desprende la idea de que estas instituciones, otorgan a la clase opresora control sobre la población oprimida. Desde estas instancias, se va organizando, forjando y alienando a los individuos. Lo que permite en resumidas cuentas mantener el dominio sobre estos.

Si se analiza esto, desde otra mirada, las relaciones jerarquizadas como ha planteado Humberto Maturana, se sostienen en función de la mutua negación. El acatar órdenes sugiere una doble negación, de lo que se es individualmente y de lo que el otro es. El autor lo precisa de la siguiente manera:

“Por esto el que, el obedece se niega a sí mismo al obedecer, y niega al que manda porque no acepta espontáneamente la validez de lo que éste le pide. A su vez, el que manda niega al que obedece porque le exige que haga lo que éste no quiere hacer, y se niega así mismo porque se cree merecedor de la obediencia del otro. De modo que las relaciones jerárquicas no se fundan en la aceptación mutua. Se fundan en la mutua negación.” (Maturana, 1988, p. 49)

La negación de unos por sobre otros, y más aún la doble negación que manifiesta Maturana. Lleva consigo una carga que se atribuye a la falta de amor, es decir, estas relaciones de poder impiden que surja esta emoción entre los involucrados. Por el contrario, otorgan a este un carácter hostil y violento. A partir de esta premisa, se levanta un concepto que se vincula a la dominación.

Constantemente, en los medios, en el inconsciente colectivo, etc., se ha ido divulgando la idea de distintos tipos de violencia. Entre ellas la violencia física y psicológica, son las más reconocidas. Esta vez se busca ahondar en cuanto a la violencia simbólica, cuya existencia muchas veces es invisibilizada, pero que sigue presente en gran parte de las relaciones sociales, la cual se describe en el siguiente punto.

2.5 Violencia Simbólica

Los aportes de la pedagogía crítica, han dado pie para analizar y reflexionar ante conceptos que convencionalmente se han ocultado. Es el caso de el concepto de violencia simbólica, el cual induce a discutir en torno a la violencia, en conjunto a la idea de lo simbólico. Lo cual se vincula a la percepción y reconocimiento, a través de las relaciones sociales. Esta dimensión

simbólica de lo social, no es un aspecto secundario, sino que, por el contrario, es un componente fundamental de la realidad en que los individuos viven y se desarrollan. La dimensión simbólica del mundo se hace visible, considerando que el mundo funciona a través de códigos y lenguaje. (Calderone, 2004)

La obra de de Pierre Bourdieu, define y explica este concepto, que se desprende de la noción de dominación de una clase hacia otra.

“La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuando sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural” (Bourdieu, 1999, en Calderone, 2004, p: 1-2)

La violencia simbólica surge cuando se intenta imponer un pensamiento, y una significación solapadamente, es decir que en cierta forma esto se asume y se legitima sin cuestionamiento. Esto se refiere a que *“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza”* (Bourdieu y Passeron, 1996, p: 44)

Llevado esto al campo educacional, existen diversas estrategias o técnicas que buscan invisibilizar la arbitrariedad en el sistema educativo. La acción pedagógica actual, tiene una

tendencia autoritaria, siendo la escuela una de las instituciones más jerarquizadas, y en favor de ello, donde más se legitiman estas estructuras de poder. (Peña, 2009)

“...las relaciones de fuerza determinan el modo de imposición característico de una Acción Pedagógica, como sistema de los medios necesarios para la imposición de una arbitrariedad cultural y para el encubrimiento de la doble arbitrariedad de esta imposición, o sea, como combinación histórica de los instrumentos de encubrimiento (o sea de legitimación) de esta Violencia” (Bourdieu y Passeron, 1996, p.56).

La importancia de legitimación de la estructura de las relaciones de dominación en el sistema educativo, tiene sustento en el objetivo de replicar y reproducir, no de producir, sino que evitar la posibilidad de transformación social. “La institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social” (Bourdieu, 1997, p.125) Por esto, la educación cumple el propósito de incorporar en los individuos el compromiso de validar la estructura jerarquizada de la sociedad, domesticándolos para que logren adaptarse a esta sociedad.

Ante esta realidad existe un segmento de la población estudiantil que no se somete a la doctrina, no acata las reglas y se contrapone drásticamente a la opresión. A este punto hace referencia Henry Giroux, a partir de la Teoría de la resistencia, donde plantea esta realidad poco explorada en educación, sosteniendo que:

“...las escuelas son espacios sociales caracterizados por currícula abierta y oculta, por grupos jerarquizados según habilidades o conocimientos, por culturas dominantes y subordinadas y por ideologías de clase en competencia. Por supuesto, los conflictos y la resistencia se desarrollan dentro de relaciones asimétricas de poder que siempre favorecen a las clases dominantes pero el punto esencial es que

hay campos complejos y creativos de resistencia en los cuales los mensajes principales de las escuelas a menudo se rehúsan, rechazan y descartan a través de prácticas mediadas por la clase social, la raza o el sexo.” (Giroux, 1986, p.129)

Relacionado a ello, las consecuencias de la violencia simbólica presentes en educación, recaen el fracaso frente a la resistencia, de algunos educandos, a las estrategias de dominación. Estos agentes subversivos a la adoctrinación que pretende el sistema, no reconocen la autoridad de los educadores o de la institución escuela. Aquellos que no se adaptan, sufren el constante asedio del opresor, que los lleva a la larga a desertan del sistema escolar.

2.6 Deserción escolar

Es así, como bajo esta metodología, se ha desarrollado de manera predominante la educación durante el siglo XX y XXI, *“como instrumento principal en la producción y reproducción de la cultura “legítima”, y como conjunto de instituciones muy relacionadas con las relaciones sociales de producción y la división social del trabajo” (Apple, 1997, p.181-182)*, trayendo consigo diversos fenómenos asociados. Tal como, altas cifras de deserción escolar y repitencias, siendo estas las bases de las desigualdades sociales.

Entenderemos como deserción escolar al abandono parcial o definitivo del sistema educativo, ya sea por razones extraescolares, como la situación socioeconómica de los participantes ó en caso contrario situaciones intraescolar, como las insuficiencias del sistema educativo. (CEPAL, en Aguirre, Adasme y Candia, 2009)

En Chile, las cifras que se recogen bajo el último estudio del Ministerio de Educación el año 2013, sobre deserción escolar *“Medición de la Deserción Escolar en Chile”*, arrojan que un 3% equivalente a 91.968 personas, fueron matriculadas durante el año 2011, pero no se lograron

graduar durante este año, ni fueron matriculadas para el siguiente año. (MINEDUC,2013).

Si bien, en América Latina como en Chile, las cifras en cuanto a deserción, han ido en disminución, este descenso no es lo esperado, considerando el nivel de desarrollo que presenta el país. Según el informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), *“respecto a Chile, se observan niveles de logro por debajo del promedio OCDE en diversos ámbitos de logro, acceso y calidad de la educación, de lo que es posible concluir que el país enfrenta desafíos importantes en materia de la equidad y calidad de la educación.”* (Biblioteca del Congreso Nacional, 2012, p.1)

Al margen de las cifras, es evidente la urgencia en cambiar el foco de atención. Existen razones contundentes que fomentan la exclusión en el sistema educativo. La demarcada diferencia de clase, la idea prima, de fomentar y perpetuar la estructura hegemónica de la sociedad, posicionan a la escuela como el nido, y la principal herramienta para mantener las condiciones actuales de opresión hacia la clase obrera. De este modo, muy a pesar de que en el discurso y en el inconsciente ingenuo, aún se reconozca a la institución como un medio para el ascenso social, esto no es una realidad.

2.7 Educación sociocrítica

La educación y la pedagogía sociocrítica surgen del paradigma sociocrítico, cuya finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad. (García, M., Alvarado, L. 2008). De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje, se transforma en un medio para lograr generar transformaciones que impulsen los cambios sociales, en el despertar colectivo de la conciencia, en constante lucha hacia la libertad.

Es importante recordar, que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente

empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (Arnal, 1992, p.98). Es decir, se orienta de acuerdo a la relación dialógica entre teoría y praxis, mediante la cual se posibilita la transformación desde el interior, cuyo objetivo fundamental es la emancipación del ser humano.

En este sentido, la educación se construye en base a la participación activa de todos los integrantes de la comunidad, que en su conjunto compartiendo y reconociendo las habilidades y capacidades de cada uno logra desarrollar la conciencia. Esto se refiere a enfrentar las concepciones técnicas y tradicionales que han mermado el desarrollo de los sujetos. Propone por tanto, la participación activa de educador y educando en el proceso, involucrándose en la constante autoreflexión y en la toma de decisiones consensuadas que permitan el dinamismo del aprendizaje, favoreciendo el diálogo y la discusión.

Según Freire (1969) alfabetizar o educar es sinónimo de concientizar, y será un acto realmente humanista cuando permita al individuo integrarse a su realidad, esto implica que cuando se educa, se invite al educando a perseguir su recreación, independencia, autonomía y solidaridad.

La propuesta consiste en desarrollar una educación fundamentalmente problematizadora, en la que los participantes reflexionen, se replanteen las respuestas y colaboren en la construcción de significados en común. Requiere de una postura esencialmente crítica y transformadora. Además la participación se expande además a las instancias de diseño, planificación y distribución de poderes al interior de la sala de clases. De ahí su carácter innovador, desde donde se promueva convulsionar el orden social que impera hoy en día.(Olivera. E, Orellana. A, 2006) Pues desde esta perspectiva, parece absurdo pensar en una educación democrática, sin considerar la opinión y pensamientos de todos los integrantes de la comunidad.

“Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos.” (Freire,1985, p: 61)

La problematización a través del diálogo, se construye en todos los aspectos que dan forma a la acción educativa. En este sentido, no es exclusivo del aula de clases en la cual se debe romper con la contradicción educador-educando, sino que además el diálogo y la discusión se desarrollan en todos los aspectos posibles. Consiste en perder el miedo al conflicto que pudiese surgir de la confrontación de ideas y posiciones diferentes. Realmente es considerar la heterogeneidad de un grupo humano diverso, complejo, y lograr sacar el mayor provecho a esto.

“...el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.” (Freire, 1985, p.61)

Es importante que educadores sean lo suficientemente humildes, y se permitan, aceptar y amar los puntos de vista que educandos, apoderados y pobladores puedan expresar. Dejar atrás, los consensos que el silencio otorga, el objetivo es problematizar la acción educativa en su totalidad, para lograr generar los cambios y transformaciones necesarias para darle un vuelco a la realidad.

Para Freire (1963), la participación de esta manera, tan activa y directa, provoca otro fenómeno que no se debe invisibilizar, *“el acto de libertad más sublime y revolucionario del hombre transformado en sujeto social es emitir la crítica, proponer soluciones y responsabilizarse de las consecuencias de ambas acciones”*. (Olivera. E, Orellana. A, 2006,p.49)

En torno a esto, se comprende que la participación directa en la toma de decisiones, aporta tanto en asumir las consecuencias positivas y negativas que tengan, pero además contribuye a potenciar motivación con la que los participantes se involucran en el proceso de aprendizaje, al romper con la lógica convencional de subordinación presente en las aulas.

“Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada.” (Freire, 1970, p. 63)

En relación a este tema, al mencionar la motivación frente al proceso de aprendizaje, se desprende otra importante temática, que en rigor de la productividad y la visión mercantilista con la cual se ejecuta la educación hoy en día. Esto da pie a un importante elemento que en función del mecanicismo, el antidiálogo y el almacenamiento de conocimientos, presente en la educación bancaria, sigue siendo invisibilizado. Se refiere a las Emociones en el aprendizaje y su fundamental injerencia en él.

A continuación se pretende profundizar en torno a estos aspectos y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico y la apertura de la conciencia.

2.8 Emociones en el Aprendizaje

Vivimos en una sociedad que posiciona al ser humano como un ser puramente racional, siendo su capacidad reflexiva lo que lo distingue y diferencia de los animales. Debido a esta premisa,

es que se espera que su hacer y actuar responda en concordancia con esta supuesta racionalidad.

A partir de esta perspectiva, donde la racionalidad ocupa un lugar predominante, las emociones son desplazadas, desvalorizadas y poco consideradas dentro del actuar del ser humano, siendo a veces, negadas por completo e incluso son percibidas como un aspecto negativo, el cual debe ser reprimido para sobrevivir con éxito en esta sociedad.

El biólogo chileno Humberto Maturana, quien poco a poco ha logrado posicionar una nueva perspectiva sobre las emociones, define estas como “disposiciones corporales que determinan o especifican dominio de acciones” (Maturana, 1988, p. 8).

Bajo esta perspectiva se logra realzar la relevancia que tienen las emociones en el desarrollo humano, sin dejar de considerar a las personas como seres racionales. Reconoce, por tanto que emociones y razón están íntimamente relacionados.

Una de las afirmaciones que realiza Maturana sobre las emociones y la racionalidad, deja un poco más en claro, el papel que para él tienen estas aristas en el ser humano. Él afirma, que toda acción tiene su fundamento en una emoción, es decir, que a pesar que el hombre sea un ser pensante, todas sus acciones van a estar influidas por sus emociones, ya que ellas determinan su hacer. Por ende, cuando cambia la emoción también cambia el dominio de acción. Esto se ve reflejado en su hacer, debido a que hay cosas que se pueden o no se pueden hacer dependiendo de la emoción en la que se esté. En una de sus conferencias, gráfica a través de un ejemplo cotidiano, cómo las emociones modifican la racionalidad.

“Tomemos como ejemplo de lo dicho la situación siguiente: al llegar a la oficina uno declara que piensa pedir un aumento de sueldo al jefe, y la secretaria amiga dice: "no le pidas nada hoy porque está enojado, no te va a dar nada". ¿No es acaso lo que dice la secretaria una indicación de que ella sabe que la persona enojada solamente puede actuar de una cierta forma, no porque esté restringida de

una manera absoluta, sino porque está en un dominio en el que sólo son posibles ciertas acciones y no otras? Así decimos también, que las cosas dichas con enojo tienen una potencia, un valor, o una respetabilidad distinta de aquellas dichas en la serenidad y en el equilibrio. ¿Por qué? No porque una cosa dicha en el enojo sea menos racional que una dicha en la serenidad, sino porque su racionalidad se funda en premisas básicas distintas, aceptadas a priori desde una perspectiva de preferencias que el enojo define. Todo sistema racional se constituye en el operar con premisas aceptadas a priori desde cierta emoción.” (Maturana, 2001, p.8)

Además, plantea que no se debe confundir el concepto de emociones con lo que tradicionalmente se denomina sentimientos, puesto que de este modo se les resta validez. Cuando se plantea que todo sistema racional se constituye en el operar con premisas aceptadas a priori, también se está sosteniendo que son aceptadas desde las preferencias y los gustos personales.

Otro de los postulados acuñados por Maturana sobre los seres humanos, es que somos sistemas determinados en nuestra estructura y que por lo tanto hay diversos fenómenos que no ocurren dentro del cuerpo, sino en las relaciones con los otros (Maturana, 1988). Algo semejante a lo que propone Lev Vygotski (1934), ambos afirman que debido a que somos seres sociales nuestras transformaciones dependen del medio que nos rodea, es decir del ambiente en el que estemos inmersos, como también de las interacciones que establezcamos con los demás individuos.

Continuando con lo mencionado anteriormente, se puede desprender que los aprendizajes dependen del medio que rodea a los sujetos, como de las interacciones que genere con otros individuos, y a la vez, de la calidad de estas. Como seres sociales, las transformaciones son constantes, por ende toda situación en que el ser humano esté presente puede ser una situación de aprendizaje, debido a que tiene la posibilidad de transformarse continuamente.

El educar para Maturana se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia, a través de esto, entendemos la importancia que tiene el ambiente dentro de la sala de clases, para llevar a cabo aprendizajes significativos, y cómo puede incidir determinantemente el contexto en el cual están inmersos los educando (Coloma, 1993).

Uno de los factores primordiales dentro de las relaciones sociales es el lenguaje, pero ¿qué es el lenguaje?. Existen muchas perspectivas que definen el lenguaje, pero entenderemos el lenguaje según la definición que, Humberto Maturana da a este concepto, es decir como coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales.

El lenguaje no sólo se relaciona a la emisión de palabras, sino que también con signos y con significados, es decir el enunciar palabras sueltas, no significa lenguaje, sino que este tiene relación con el medio en el cual se esté inmerso. Puesto que, tanto las palabras como los gestos o signos deben tener un significado común tanto para el emisor como para el receptor. Según Maturana, *“el lenguaje se constituye cuando se incorpora al vivir, como modo de vivir, este fluir en coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales que surgen en la convivencia como resultado de ella, es decir, cuando las coordinaciones conductuales son consensuales”*(Maturana, 1988, p. 40).

Es por esto, que en conjunto constituimos ciertos códigos que interpretamos a la hora de lenguajear, entendido esto como la relación dinámica y funcional que se da entre la experiencia inmediata y la coordinación de acciones consensuales con los otros y aclara que este lenguajear está constituido por la relación entre las emociones y el lenguaje. Por ende. el lenguaje no está relacionado con algo exterior al sujeto, sino que más bien está relacionado con su quehacer y con su coordinación para ese quehacer con otros.

Justamente este quehacer que se menciona junto con las emociones que se encuentran de base

es lo que especifica y da tanto a nuestras palabras o signos su significado particular.

Esta concepción, ayuda aún más a posicionar las emociones como determinantes en el hacer humano, atrás comienzan a quedar las visiones reduccionistas sobre el lenguaje como sólo una transmisión de información desde un emisor hacia un receptor, sino que posiciona al lenguaje como un sistema que cobra significado dependiendo de cada uno de los participantes y sus emociones.

Es cierto el afirmar que el lenguaje genera realidades, ya que el lenguajear corresponde a una expresión de la temporalidad humana, todo lo que ocurre, ocurre en el lenguaje, en el aquí y en el ahora. Desde allí se desprende la importancia que el lenguaje tiene en las relaciones sociales, ya que estas estarán determinadas por él.

En comunidad construimos significados, estos se construyen cada vez que somos capaces de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos. se puede establecer entonces que construimos significados asimilando un nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad.

En definitiva, los significados que finalmente construye a partir de lo que se le enseña no dependen sólo de los conocimientos previos que posea y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a éste y a la propia actividad de aprendizaje.

2.9 Contextos Educativos

Cuando se habla de educación se tiende a visualizar la estructura de Escuela como el lugar donde se genera o donde surge, pero lo cierto es, que allí no es el único lugar donde se generan aprendizajes. Existe una amplia gama de espacios en que se construye. A partir de esta premisa, se reconocen entonces diversos contextos educativos. Actualmente se distinguen, la educación formal, no formal e informal, las cuales coexisten diversificando las posibilidades

para el aprendizaje. Existen diferencias entre ellos, pero contexto educativo formal y no formal se separan del contexto informal, debido a que estos primeros cuentan con los atributos de sistematización y organización claramente definidos. Sin embargo, cabe señalar que estos además se diferencian desde un punto de vista metodológico y estructural.

En este sentido, se comprende por contexto formal a un sistema educativo institucionalizado, jerarquizado, dividido por niveles, que se extienden desde la Educación básica hasta la Educación Superior (Smither, 2006). En la Ley General de Educación (2009), además se agrega que: *“Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas”* (LGE, 2009, p.1)

En relación a ello el educativo formal, está vinculado estrechamente, al concepto de educación tradicional, ya que su estructura y métodos están regulados y definidos por las orientaciones que determina el MINEDUC. En estos espacios educativos se debe cumplir con un plan de estudios, contemplando contenidos mínimos obligatorios, que son evaluados a partir de distintas pruebas estandarizadas que definen el nivel y la calidad educativa, de cada institución. Cabe señalar entonces, que los procesos educativos están mediados por los intereses de la clase dominante.

Por su parte, los contextos educativos no formales, se definen como actividades educativas organizadas y sistemáticas, que se realizan fuera del sistema educativo formal. Por tanto, su función está desvinculada de la posibilidad de acceder a algún grado académico o algún reconocimiento que acredite esta formación, como sucede en el sistema formal. Su relevancia, se atribuye a que facilita aprendizajes a grupos particulares de la población, otorgando herramientas de gran utilidad y funcionalidad para ellos, relevando su carácter comunitario.

Este espacio es denominado en la Ley General de Educación como *“todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una*

certificación” (LGE, 2009, p. 1).

En el seminario binacional Argentino-Chileno sobre gestión local de políticas integrales en seguridad ciudadana (2011), surgieron diversas características, las cuales estaban presentes en los espacios educativos no formales, tales como los participantes poseen un libre acceso a las actividades que se desarrollan. Además, estas se implementan en un ambiente participativo, entendiéndose como una relación un tanto más simétrica entre educador y educando. Así mismo las actividades creadas se desarrollan en un ambiente de confianza y da la posibilidad de elegir o descartar la participación de acuerdo a necesidades. En este ámbito surge una relación en que el educador permite la guía hacia la experimentación y asimismo legitima la posibilidad de cometer errores sin temor a la sanción.

Es así como se espera que se imparta la educación en este contexto, de manera cercana y comunitaria, y no como se ha desarrollado hasta ahora en la escuela, ya que en estos tiempos se le *“concibe a la escuela como un lugar donde se han de dar ciertas informaciones, donde se han de aprender ciertas lecciones o donde se han de formar ciertos hábitos.”* (Dewey(1977).p.3), pero de forma disociada, en lo que respecta al contexto en sí de cada estudiante. No considera a la familia y esta concibe a la escuela también como entidad a parte de esta, al igual que los sujetos que la componen.

Frente a las diversas necesidades que el sistema regular o formal de educación presenta, surge como respuesta, un nuevo espacio en el cual, los educandos excluidos, por diversas razones pueden culminar o complementar su proceso de escolarización.

2.10 Estilos de relación educador-educando

Cuando se habla de relación educador-educando, se hace alusión a lo que Nolfá Ibáñez, denomina contexto interaccional. Se refiere, al vínculo que entablan educador y educando en el contexto educativo. En cuanto a esto, *“Las características de esta relación corresponderán*

al modo en que las personas involucradas se distinguen mutuamente.” (Ibáñez, 2001, p.1)

Para hacer alusión a este contexto la autora lleva las emociones al aula de clases, planteando que el educador, a partir de sus acciones genera distintas emociones en los educandos, ya sean favorables o desfavorables para el aprendizaje. (Ibáñez, 2011)

La presente investigación establece un vínculo entre lo que plantea la autora, cuando sostiene que existen emociones que favorecen o desfavorecen el aprendizaje, condicionado a partir del estilo relacional que se desarrolla en las aulas. En este sentido se entiende que:

“La interacción en educación, en cualquier nivel del sistema educativo, tiene algunas características propias de los grupos que comparten un espacio relacional y, por tanto, un mismo contexto situacional, por períodos prolongados y de modo sistemático: los participantes aceptan uno o más líderes preestablecidos en una cadena jerárquica que involucra toda la organización de la unidad educativa” (Ibáñez, 2001, p.1).

Por lo tanto, en torno a esta premisa se comprende que el estilo relacional está determinado principalmente por la división del poder; la jerarquía que se establece entre los involucrados.

En concordancia a ello, además de lo planteado anteriormente. Existen diversas corrientes teóricas o enfoques que buscan describir y denominar los estilos relacionales entre el educador-educando. Sin embargo, dentro de toda esta gama de fuentes teóricas, no se ha encontrado una específica que concuerde totalmente con la visión de esta investigación. Por lo tanto, ha surgido desde las investigadoras la necesidad de condensar las ideas principalmente de Paulo Freire, Humberto Maturana y Nolfi Ibáñez, ligando el estilo relacional a prácticas pedagógicas que las definen, lo cual permitirá configurar una nomenclatura que se condiga con la postura epistemológica que se ha ido desarrollando.

Las ideas expresadas por los autores, permiten clasificar en dos los estilos de relación educador-educando, atribuyéndole los nombres de estilo de relación Autoritario y Libertario.

Ambos estilos relacionales, reflejan las ideas que los pedagogos, anteriormente mencionados,

desarrollan en función de prácticas pedagógicas que se gestan en torno a una visión de mundo particular, que responden a una intencionalidad definida, acorde a las concepciones del educador, las cuales llevan hacia la liberación o hacia la opresión.

Tanto para Freire (1969, 1971) como para Ibáñez (2001), en educación tradicional, *“por lo general, predomina un estilo autoritario e instruccional. El profesor determina quién dice o hace algo, y también determina el cómo y el tiempo para realizarlo, por lo que la interacción en el aula se establece en el entendido que las relaciones de poder son legítimas, puesto que descansan en la jerarquía de quien sabe: el profesor.”* (Ibáñez, 2001, p.1).

En cambio la postura epistemológica, propone un estilo de relación Libertario, el cual se sustenta en la simetría, la reflexión y la participación activa de los educandos.

“A través de éste se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador. De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas”. (Freire, 1970, p.61)

En función de los referentes teóricos estudiados, se ha confeccionado una tabla con el objetivo de ilustrar al lector las ideas adaptadas.

Tabla N°1: Estilos de relación y prácticas educativas que los definen.

Temas	Estilo Autoritario	Estilo Libertario
Reflexión/ Argumentación	<p>-El educador cree ser el único que maneja los conocimientos dentro del aula.</p> <p>-El educador es quien piensa, entregando las respuestas a los educandos.</p> <p>-El educador y los educandos memorizan los conocimientos a trabajar, promoviendo el pensamiento mecánico.</p>	<p>-El educador distingue a sus educandos como seres conscientes, desarrollando una relación dialógica junto a ellos.</p> <p>-Educador y educandos reflexionan en relación a los conocimientos a trabajar, propiciando pensamiento crítico.</p> <p>-El educador investiga y promueve la investigación y la curiosidad en los educandos.</p>
Participación	<p>-El educador es quien expone los conocimientos.</p> <p>-El educador inhibe las intervenciones de los educandos.</p> <p>-El educador organiza y diseña la acción educativa sin contemplar la visión de los educandos.</p>	<p>-El educador propicia y favorece las intervenciones de los educandos, potenciando el valor de estos.</p> <p>- El educador fomenta el diálogo con y entre los educandos, desafiándolos a comprender lo que comunican y lo comunicado.</p> <p>-El educador construye y diseña el proceso de enseñanza-aprendizaje en consenso con los educandos.</p>
Rol protagónico	<p>-El educador es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-El educador es quien</p>	<p>-Los educandos son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-El educador promueve la puesta en</p>

	<p>habla, los educandos escuchan.</p> <p>-El educador mantiene una postura rígida frente a su rol de educador, coartando la posibilidad de generar su propio aprendizaje.</p>	<p>práctica de una visión crítica del mundo, con la finalidad de que el educando participe de la transformación de este.</p> <p>-El educando es un investigador crítico, en diálogo con el educador.</p>
Respeto a la diversidad	<p>-El educador determina el ritmo de aprendizaje de los educandos.</p> <p>-El educador impone estrategias para generar el pensamiento mecánico.</p> <p>-El educador genera prejuicios por los cuales niega la democracia, lo que ocasiona inseguridad a los educandos.</p>	<p>-El educador actúa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en pos de los intereses y necesidades de los educandos.</p> <p>-El educador establece situaciones problemáticas en base a la realidad de los educandos.</p> <p>-El educador espeta a sus educandos y su concepción del mundo, asumiendo la relevancia que tiene esto, en la construcción de identidad.</p>
Contextualización	<p>-El educador selecciona el conocimiento de acuerdo a lo que demanda el currículum oficial.</p> <p>-El educador no involucra en sus clases, la realidad histórica de los educandos.</p> <p>-El educador desconoce los intereses de los educandos.</p>	<p>-El educador es consciente del objetivo del currículum oficial y lo analiza, con la finalidad de seleccionar elementos que le permitan al educando, ser consciente de la cultural en la cual surge.</p> <p>-El educador involucra en los procesos de enseñanza-aprendizaje los significados de los educandos.</p> <p>-El educador lleva a los educandos a ser conscientes de su realidad histórica, asumiendo con esto la</p>

		identidad cultural de sus educandos.
Autoridad	<ul style="list-style-type: none"> -El educador es quien disciplina. -El educador determina las normas a cumplir dentro de la sala. -El educador propicia el cumplimiento de las normas a través del miedo. 	<ul style="list-style-type: none"> -El educador desarrolla una relación horizontal entre él y sus educandos, lo que favorece la autorregulación de estos. -Se consensuan en el grupo las normas a cumplir. -El educador enseña a partir del ejemplo, buscando coherencia entre su discurso y la práctica.
Autocrítica	<ul style="list-style-type: none"> -El educador no realiza reflexiones sobre su hacer pedagógico. -El educador no considera el hacer de los educandos como método de autoevaluación. -Al validar un modelo, el educador no transa su postura inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> - El educador es capaz de observar críticamente su hacer, reflexionando y generando cambios en pos de los educandos y el proceso de enseñanza-aprendizaje. -El educador evalúa su hacer en base a la observación del hacer de sus educandos. -El educador acepta y valora observaciones de su hacer por parte de los educandos.

Fuente: Freire (1969; 1970; 1985) - Ibáñez (2001; 2011), creación de las autoras.

Tomando en consideración la tabla anterior, en que se establece una delimitación respecto de las prácticas pedagógicas que se reconocen en ambos estilos de relación catalogados. Se puede apreciar, que la principal diferencia entre ellos radica, en qué actor educativo asume un rol

protagónico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al denotar esto, es posible precisar que el estilo de relación Autoritario, sitúa al educador como protagonista y centro de la acción educativa.

“De ahí que ocurra en ella que:

- a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.*
- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.*
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados. d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.*
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.*
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción;*
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.*
- h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.*
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.*
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.”*

(Freire, 1970, p. 53)

En este sentido, aspectos centrales para esta investigación, como la reflexión, la participación y el respeto, se ven totalmente coartados por quien cree poseer todos los saberes.

En cuanto al estilo de Relación Libertario, éste se configura a partir de aquellas prácticas que son favorables para el aprendizaje según el enfoque que se ha desarrollado para este estudio, ya que a partir de este estilo relacional, los educandos adquieren un rol protagónico, y son considerados integralmente en todos los ámbitos, potenciando el respeto, la reflexión y participación activa en el proceso de construcción del aprendizaje.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1.- Paradigma

Esta investigación se encuentra dentro del paradigma interpretativo, el cual se caracteriza según Lincoln y Guba (1991 citado por Gonzáles,J. 2001) por cinco axiomas de los cuales, para esta investigación, serán abordados sólo dos de ellos, los cuales se evidencian con mayor fuerza dentro de la presente investigación.

El primero de ellos guarda relación con la naturaleza de la realidad. Esta realidad, bajo el paradigma interpretativo, ya no es vista como algo simple y fragmentable, sino más bien se concibe como una realidad compleja, holística, múltiple y construida desde diversos puntos de vista y por ende el objetivo de la investigación es la comprensión de los fenómenos. Frente a lo expuesto se puede precisar que a través de esta investigación se cumple con dicho axioma, ya que la investigación es constituida no sólo por la visualización de las intervenciones del educador, sino también, se amplía la visualización del fenómeno, a través de la relación que estas tienen con los educando y su influencia en ellos, además de integrar el contexto que conjuga las interacciones, esto es debido a que, los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos, ya que todos los componentes influyen en dicho fenómeno observado.

Otro de los axiomas que puede verse en esta investigación es aquel que guarda relación con el papel de los valores dentro de esta. Es decir, el contexto en el cual se realiza una investigación siempre va a estar constituido por valores, así también, el investigador que observa dicho fenómeno. Estos valores tendrán incidencia en dicha investigación, permeando la observación y sus resultados. Para esta indagación, particularmente, se puede distinguir esto a partir de la elaboración de los criterios de la investigación, ya que estos tiene un sentido y significado propio de los investigadores, los que atribuyen dicha significación a los fenómenos a partir de las valoraciones asignadas y atribuidas por ellos, es por esto que no siempre coinciden las

significaciones frente a un mismo fenómeno, ya que el investigador no siempre asigna la misma significación.

3.2.- Tipo de Investigación

Esta investigación es de tipo cualitativo, la cual se caracteriza por una relación del diálogo paulatino con el objeto de estudio, es decir, el método de estudio se adapta en razón de las características particulares de aquello que se pretende estudiar, lo cual implica que el diseño de investigación es ex post, puesto que conserva un carácter provisional y su sentido es dado o se encuentra al finalizar el proceso (Dávila, 1995).

Esto se traduce en que la selección de la muestra, la recolección de los datos, el proceso de análisis y producción de resultados son simultáneos y mantienen una relación de reciprocidad entre ellos (Ibáñez, 1990; Krauss 1995).

En este tipo de investigación cualitativa, el diseño de la investigación es provisorio, ya que la formulación de este y su ejecución es simultánea, cambiando a lo largo de toda la investigación sin mantenerse estático, ya que va generando dichos cambios en base al diálogo que se genera con el objeto de investigación, es por esto que este tipo de investigación es más abierta y flexible y cobra mayor sentido al finalizar.

Es por esto que para esta investigación se ha escogido observar la dinámica interaccional entre los educandos y el educador, teniendo para esto un modelo flexible, el cual se va modificando a lo largo de la investigación.

Algo que favorece esta flexibilidad en la investigación son los tipos de instrumentos para la recolección de datos, los cuales han sido modificados dependiendo de las necesidades de la investigación, con el fin de pesquisar y caracterizar los elementos que se desarrollan en el clima relacional del proceso.

3.3.- Enfoque de Investigación

El enfoque de esta investigación es descriptivo, el cual consiste en “llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas.” (Morales,F,2010,p.2)

La característica principal del enfoque descriptivo es describir los hechos como son observados, no existe por tanto la manipulación de variables, estas son sólo observadas y descritas por el investigador, ya que su objetivo es llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas, con esto también se espera que los resultados de dicha investigación puedan causar un impacto en el contexto investigado.

Según lo antes mencionado, es que se puede señalar que esta investigación tiene un enfoque descriptivo, ya que a través de los instrumentos de recolección de datos (pauta de observación, entrevista y focus group), se intenta describir de mejor forma los fenómenos observados por los investigadores, sin que estos tengan incidencias en ellos.

3.4.- Diseño de Investigación

El diseño de investigación es de tipo Fenomenológico, el cual posee la característica de objetivar lo subjetivo de los hechos percibidos por el investigador, o dicho en otras palabras, es “la comprensión del mundo vital del hombre mediante una interpretación totalitaria de las situaciones cotidianas vista desde ese marco de referencia interno” (Seiffert, 1977, citado por Leal, 2000, p: 52).

Este para ser llevado a cabo debe realizar cuatro etapas, según lo estimado por Martínez (1989).

La primera de ellas consiste en la previa clarificación de los presupuestos de los cuales parte el investigador, esto significa que el investigador, define los elementos que son propiamente

tal del observador subjetivo y los diferencia de los elementos esenciales para la observación, de manera que es consciente que los sujetos a observar son diversos en su constitución humana, pero que los actos son “fijos” en el momento, por lo tanto a su vez “Toda cosa se percibe como un algo no-absoluto. La vivencia (contenido de conciencia) se percibe como algo absoluto”(Leal, 2000, p: 54).

De este modo. para llevar a cabo la presente investigación el equipo investigador, es consciente de que el educador y los educandos a observar, son constituidos por diversos elementos, ya sean biológicos, culturales, históricos, entre otros y que a su vez, estos desencadenan ciertos actos en el momento a observar, o entrevistar. Por consiguiente, aquellos actos que se observan, en este caso el desarrollo de clases, las respuestas al Focus group y entrevista, son actos estáticos, por ser una vivencia, por lo cual suceden actos fijos, sin matices.

Posterior a esto, el investigador como segunda etapa del estudio describe lo más fielmente posible la realidad vivida por los individuos, en relación al tema a investigar. Es por esto, que para la investigación, se transcriben por completo, los hechos observados a partir de las filmaciones de clases, así también las grabaciones de las entrevistas y focus group aplicados a los sujetos en estudio.

Como tercera etapa, se debe estructurar el estudio y los fenómenos, esto significa la selección de los hechos transcritos, útiles para el tema investigativo. Por lo tanto, en esta investigación, se seleccionan aquellos elementos de las transcripciones realizadas, de las observaciones, entrevistas y focus group, que sean acordes a la descripción de estilos de relación que surgen entre educador y educando en el desarrollo educativo.

Como cuarta y última etapa, se concluye, discutiendo el resultado del análisis con lo planteado en la teoría. Es por esto que la presente investigación, plantea una discusión que busca tensionar los postulados de Freire, Giroux y Dewey con la realidad observada, y de este modo levantar conclusiones en relación a lo que acontece a partir de los hallazgos.

3.5.- Contextualización

Esta investigación se lleva a cabo en dos instituciones educativas, una de ellas comprende al contexto formal y la otra al contexto no formal.

La primera de ellas está ubicada en la comuna de San Ramón, situada en el sector sur de la ciudad de Santiago, es la comuna con menor territorio y la segunda más habitada de la capital, cuyo índice de pobreza alcanza el 17,7%, superando el promedio nacional. Consta de 22.160 viviendas, las cuales poseen un promedio de 5 integrantes por familia (Munic. de San Ramón). Además está ubicada en el lugar número 74 según el Índice de calidad de vida urbano elaborado por la Cámara Chilena de la Construcción (CChC).

En lo referente a la educación, en la comuna un 31,1% de la matrícula corresponde a establecimientos municipales, un 64,5% a particulares subvencionados y el 4,4% restante a corporaciones de administración delegada. Los resultados promedio obtenidos por los alumnos que estudian en la comuna, en las pruebas SIMCE 2012, son menores a los observados en promedio en la región, aunque en su mayoría no difieren estadísticamente de los promedios nacionales. (Reporte comunal: San Ramón RM, 2014)

La institución educativa de dependencia particular subvencionada, recibe a estudiantes tanto de la comuna, como de comunas colindantes, San Joaquín, La granja, San Miguel y en menor medida de otras comunas.

Se encuentra suscrito a la ley de subvención escolar preferencial (SEP), incorporando a gran cantidad de niñas, niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad. La cobertura alcanza a todos los niveles de educación, desde Pre-básica hasta Educación Media, brindando enseñanza Científico-Humanista. Cuenta con una matrícula aproximada de 1.000 estudiantes, en los niveles primarios, la matrícula permite contar con cuatro cursos por nivel, mientras que en los niveles de enseñanza media, los cursos son dos o tres por nivel. La jornada educativa se desarrolla en el horario de 8 hrs hasta las 17:10 hrs y posterior a ello se desarrollan talleres deportivos.

La segunda comuna en que se lleva a cabo esta investigación, está ubicada en el sector norte de la ciudad de Santiago, la cual consta de una superficie de 1.060 hectáreas, la cual posee una densidad de 14,5 habitantes por hectárea, y se caracteriza por su gran industrialización.

En lo referente a la educación, en la comuna un 41,1% de la matrícula corresponde a establecimientos municipales, un 57,2% a particulares subvencionados y el 1,7% restante a particulares pagados. Los resultados promedio obtenidos por los alumnos que estudian en la comuna, en las pruebas SIMCE 2012, en general son menores a los observados en la región y el país, aunque en el caso la prueba de Inglés de III Medio las diferencias no son significativas en términos estadísticos. (Reporte Comunal: Conchalí RM, 2014)

El establecimiento a investigar en esta comuna, pertenece al programa de apoyo pedagógico dependiente del departamento de desarrollo comunitario (DIDECO), su modalidad de trabajo es personalizado por lo cual su matrícula es de 30 estudiantes, el cual atiende a jóvenes en situación de deserción escolar o en riesgo de esta, para lo cual el horario de trabajo se divide de acuerdo a las necesidades de los educandos, ya sean estas para los desertores escolares dos veces por semana en el horario desde las 9 hrs. hasta las 13 hrs, designando cada día una asignatura, y para los estudiantes en riesgo de deserción, se realizan trabajos o exámenes libres, en horario posterior a las 14 hrs.

Estas instituciones son seleccionadas, por poseer las características según los contextos educativos a investigar (formal y no formal), además, por estar insertas en comunas de características similares según el estudio de calidad de Educación, desarrollado por la Asociación de municipales de Chile (AMUCH), la cual las ubica en una categoría de tipo 4, dicho de otro modo, significa que no alcanzan en promedio el mínimo exigido por el Ministerio de Educación en ninguna de las pruebas SIMCE analizadas y un promedio de 441 puntos en la PSU. Además por ser comunas en las que el nivel socio económico es similar según el mismo estudio.

3.6.- Sujetos de Estudio

Para la presente investigación se han seleccionado dos educadores, uno perteneciente al contexto formal y otro perteneciente al contexto no formal. Esto está influido principalmente por el acceso a la información, ya que diversos contactos permitieron, contar con los permisos necesarios para llevar a cabo el estudio. Del mismo modo, se ha escogido esta muestra, tomando en cuenta el rango etario de los educandos, considerando que en el espacio educativo no formal, la muestra es reducida respecto del contexto educativo formal. Por lo tanto, en función de las características presentes en este espacio se seleccionan participantes que puedan compartir algunos criterios, con el primer contexto mencionado. En relación a ello, se cuenta con participantes que rondan entre los 15 y 17 años, los cuales buscan concluir sus estudios de primero, segundo y tercero medio. Considerando estos aspectos, el grupo de estudiantes que comparten en mayor medida estas características, en el contexto formal, corresponden al nivel de tercero medio. Este grupo está constituido por 45 estudiantes, de los cuales 28 son varones y 17 damas, que en su mayoría han pertenecido al establecimiento desde primer año básico. Por lo demás, la modalidad de enseñanza en este nivel establece que el curso sea conformado por los estudiantes que han optado por el electivo científico.

En relación al grupo seleccionado para el contexto no formal, este se compone por 7 estudiantes, de los cuales 2 son mujeres y 5 son hombres. Todos ellos, han desertado del sistema educativo formal, y según lo establecido por el Ministerio del Interior, poseen un perfil socio-delictual. Esto se refiere a que todos los participantes, han cometido al menos una falta o delito grave, por lo cual deben cumplir con la asistencia al programa, como requisito para optar a la remisión de causas en su contra, y evitar una sanción mayor.

La selección del curso y la asignatura de matemática, está además condicionada, por la disposición que demuestran los docentes a ser observados y participar del presente estudio.

Los docentes participantes de este estudio, si bien comparten aspectos tales como, la asignatura que imparten, difieren en otros ámbitos. Respecto de ellos, el educador de contexto formal, lleva 20 años en ejercicio y 12 años en el actual establecimiento. Mientras que el

educador de contexto no formal, ha egresado hace dos años de su primera carrera de pregrado, y a partir de entonces ha ejercido en este centro.

3.7.- Instrumento de Investigación

Como se ha señalado anteriormente uno de los instrumentos seleccionados para la recopilación de datos, en esta investigación, específicamente para los profesores, es la entrevista, la que se define por Sabino, (1992, p:116) como, una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación. Por lo cual permite tener un mayor acercamiento a los sujetos de estudio, en este caso, a los educadores.

La construcción de este instrumento se llevó a cabo a partir de una lluvia de ideas, la que fue realizada luego de establecer los criterios que estarían presentes dentro de la investigación, los cuales se crearon a partir de la lectura del libro “ Los profesores como intelectuales transformativos” de Henry Giroux. Posteriormente se elabora la primera entrevista y se realiza su aplicación, a la cual se le realizan modificaciones, ya que las preguntas de esta eran cerradas, lo que no favorecía la recolección de datos. Estas modificaciones fueron realizadas con la finalidad de ampliar la información entregada por los educadores. Luego de realizar estas modificaciones la entrevista fue aplicada a profesores con características similares, a los cuales iba a ser aplicado finalmente este instrumento.

En cuanto a los educando, el instrumento seleccionado para la recopilación de datos fue el focus group, o entrevista focal, el cual define J.C. March (1999), como una conversación de un pequeño grupo homogéneo compuesto por 7 a 10 personas, aproximadamente, la cual es diseñada para obtener información de un área definida de interés, con un guión de preguntas que van desde lo general a lo particular. Esta se lleva a cabo en un ambiente permisivo y no directivo, el cual está a cargo de un moderador, el cual debe ser capaz de conseguir que los participantes expresen sus puntos de vista de la forma más libre.

La construcción del guión elaborado para el grupo focal llevado a cabo en esta investigación,

fue a través de un lluvia de ideas, la cual fue llevada a cabo, posterior a la lectura de los textos “Pedagogía del oprimido” de Paulo Freire “Profesores como intelectuales transformativos” de Henry Giroux.

Este instrumento fue validado a partir de su aplicación a un grupo con características similares, realizando con esto las modificaciones necesarias para aplicar el instrumento en los grupos focales en cada contexto.

Otros de los instrumentos utilizados para la recolección de datos fue la observación, la cual según Sabino (1992;111-113) es una de las técnicas antiquísimas, cuyos primeros aportes sería imposible rastrear. A través de sus sentidos, el hombre capta la realidad que lo rodea, que luego organiza intelectualmente y agrega: la observación puede definirse, como el uso sistemático de nuestros sentidos en la búsqueda de los datos que necesitamos para resolver un problema de investigación.

Existen dos tipos de observaciones, estas son la participante y la no participante o simple.

Se considera observación participante a aquella, donde el investigador forma parte del grupo observado, asumiendo los comportamientos propios de dicho grupo.

En la observación no participante o simple el investigador no pertenece al grupo y sólo se hace presente con el propósito de obtener información.

En este caso la observación será considerada como no participante o simple, por lo cual los investigadores no serán parte del contexto, sólo serán observadores pasivos, sin realizar intervenciones en este.

La pauta elaborada para la observación, fue realizada a partir de una lluvia de ideas, luego de leer los textos de Paulo Freire y Henry Giroux, previamente mencionados.

3.8- Descripción del Proceso

En primera instancia el objetivo establecido para la investigación, fue comparar estilos de relación entre educador educando en contexto educativo formal y no formal.

Para llevar a cabo la investigación se seleccionan dos categorías enunciadas en el estudio *“Saber pedagógico y práctica docente: Estudio en aulas de Educación Parvularia y Básica”* de la doctora en educación Nolfá Ibáñez, la cual reconoce emociones en la interacción educador-educando, que favorecen o desfavorecen el aprendizaje. En base a esto, para la investigación se elabora la denominación de Estilos de relación educador-educando que favorecen o desfavorecen el aprendizaje. Estableciendo un vínculo, entre emociones e interacción en el aula, ya que según lo que plantea la autora, existen acciones del educador que generan emociones positivas o negativas para el aprendizaje de los educandos. Estas acciones, se consideran prácticas pedagógicas que construyen un determinado Estilo de relación educador-educando, los cuales se definen a continuación.

1.Estilos de relación que favorecen el aprendizaje: Aquellas acciones educativas que permitan y valoren la intervención libre de los estudiantes, demostrando la consideración de sus experiencias previas, propiciando así, el rol activo de éste en su proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, posibilitar un clima relacional adecuado para generar aprendizajes significativos, a través de una interacción simétrica.

2.Estilos de relación que desfavorecen el aprendizaje: Aquellas prácticas que coarten la expresión libre de los estudiantes, o bien en las que se permiten, pero no son consideradas o valoradas, demostrando desvinculación por las experiencias previas de los mismos, estableciendo un rol pasivo de los estudiantes.

Luego de realizar un análisis de la factibilidad del objetivo de la investigación y basados en la afirmación de De Souza en su libro *“El Desafío del Conocimiento”* se plantea una nueva visión sobre la objetividad en investigaciones de orden cualitativo, ya que como el autor plantea, *“el ser humano es algo más que simple forma, tamaño y movimientos. Posee una carga anímica afectiva y cognitiva y ella incide en su manera de interpretar la realidad.”* (De

Souza 1997 , en Mavarez , 2002,p.3) Es por lo antes mencionado que se replantea el objetivo general de la investigación entendiendo lo poco fiable que se vuelve esta al estar basado en la objetividad, generando de esta forma un nuevo objetivo general el cual se establece como distinguir estilos de relación profesor estudiante favorables para el aprendizaje en contextos educativos formal y no formal. Conservado las dos grandes categorías como ejes de la investigación (estilos de relación que favorecen y desfavorecen el aprendizaje), surgen a partir de ellas, categorías que permiten clasificar las prácticas pedagógicas de los educadores a observar.

A partir de estas categorías son confeccionados los instrumentos de recolección de datos de la investigación, es decir, las preguntas para la entrevista semi estructurada, la pauta de preguntas para el foccus group y la pauta para la observación dentro de la sala de clases.

Al tener la investigación un enfoque fenomenológico, las categorías son modificadas a partir de la realidad a investigar, es por esto que luego de recabar la información, aplicando los instrumentos elaborados para la recopilación de datos y luego de leer el texto de Henry Giroux “Los profesores como intelectuales transformativos” y “La pedagogía del oprimido” de Paulo Freire, se lleva a cabo una discusión grupal, en la cual se decide realizar nuevas categorías que vayan en respuesta a los contextos observados y al objetivo planteado, si bien, se conservan ciertas categorías que surgieron en un primer momento al investigar teóricamente el tema propuesto, algunas de ellas son modificadas y reestructuradas surgiendo en base a lo pesquisado en las observaciones, lo cual busca dar respuesta al nuevo objetivo general de esta. Cabe mencionar que si bien el enfoque de la investigación surge como fenomenológico, el análisis de los resultados de este estudio responde a un enfoque sociocrítico.

A partir de estas nuevas categorías se modifican tanto, las preguntas de la entrevista a los educadores como las preguntas del foccus group de los educandos y la pauta elaborada para la observación de las clases.

Luego de llevar a cabo el análisis de la información recopilada en la investigación, debido a que la subcategoría, encasillamiento de los educandos no se observa en los datos analizados

se elimina y es reemplazada por la subcategoría autocrítica, la cual consiste en la habilidad que posee el profesor para observar su hacer y realizar sobre éste, las mejoras necesarias para favorecer los procesos de aprendizajes de sus educandos. Con el surgimiento de esta subcategoría emergente, se busca dar cabida a un aspecto que en el momento de la elaboración de las categorías no había sido visualizado. De esta forma se busca dar respuesta certera al objetivo general de la investigación.

Las categorías y subcategorías finales se establecen como:

Tabla N° 2: Categorías y subcategorías para el análisis.

Núcleo temático	Categoría	Subcategoría
Estilo de relación educador/ educando	a- Propicia la reflexión (y participación)	a.1.Problematización del conocimiento
		a.2 Propicia la argumentación
		a.3.Descubrimiento del conocimiento
	b. Participación de los estudiantes	b.1 Implicancia de los educandos.
	c. Respeto por el otro	c.1 Valoración frente a la Diversidad
		c.2 Autocrítica

Fuente: Creación de las investigadoras.

Se entenderán las categorías mencionadas como:

a. Propicia la Reflexión

Se entenderá por esto como las intervenciones, actividades y estrategias que gestiona el educador en situaciones de aprendizaje, con la finalidad de propiciar la reflexión de los educandos. Siendo esto, evaluado a través de la argumentación que entregan los educandos para defender sus posturas.

“La verdadera reflexión crítica se origina y se dialéctica en la interioridad de la “praxis” constitutiva del mundo humano; reflexión que también es “praxis”.” (Freire,P,1971,p.11)

Se observa en instancias, cuando el educador realiza intervenciones que permitan a los educandos cuestionar el conocimiento, realizar sus propias observaciones con respecto a éste y extrapolar dicho conocimiento a otros contextos. Por ejemplo: *“¿no sabe? Piense así como ¿qué tipo de texto puede haber? Por ejemplo aquí dijimos una guía (muestra la pizarra) un mensaje de texto. ¿Qué otra cosa será un texto?”*

a.1 Problematicación del conocimiento

Se entenderá por esto cuando el educador complejiza los conocimientos a trabajar con los educandos, extrapolarlo el conocimiento a situaciones problemáticas de aprendizaje, que permitan la reflexión de los estudiantes.

El profesor favorece el aprendizaje cuando a través de sus intervenciones complejiza el conocimiento, propiciando la reflexión de sus educando. *“¿Cómo se llama eso que traen las lavadoras? E: (silencio) P: o los refrigeradores o las cocinas, ¿Cómo se llama eso? E: ¡ay! Se me fue la palabra. Como un... eee que te enseña a usar el... P: eso, ¿Cómo se llama con lo que te enseñan a usar el... un aparato por ejemplo? E: (silencio) P: como manual ¿puede ser?*

E: si, manual P: como un letrado, muy bien. Y Kiara y ¿en qué se parecen o se diferencian estos tipos de textos? en que se podría parecer por ejemplo un letrado, el que dijimos de

alguna marca de ropa”

Por otra parte, desfavorece el aprendizaje cuando el profesor sólo realiza clases expositivas, entregando definiciones, conceptos y modos de operación, entre otros, a sus educando.

a.2. Propicia la argumentación

Se entenderá por esto cuando el educador logra estructurar situaciones de aprendizaje que le permitan a los educandos argumentar posturas frente al educador como a sus pares.

“Escribir no es conversar y repetir la palabra dicha, sino decirlo con la fuerza reflexiva que a su autonomía le da la fuerza ingénita que la hace instauradora del mundo de la conciencia, creadora de cultura.” (Freire, P,1971,p.18)

El profesor favorece el aprendizaje cuando a través de sus intervenciones permite a los educandos realizar sus propias observaciones con respecto al conocimiento enseñado-aprendido. Por ejemplo: *“usted está indicando que las pendientes son iguales ¿por qué le agrega “n”?”*

Por otra parte, desfavorece el aprendizaje cuando el profesor presenta escasos espacios en el cual los educandos puedan manifestar sus ideas en cuanto al conocimiento enseñado-aprendido.

a.3. Descubrimiento del conocimiento

Se entenderá por esto, aquellas estrategias que realiza el educador de las cuales permitan a sus educandos descubrir el conocimiento.

“Distanciándose de su mundo vivido, problematizándolo, “descodificándolo” críticamente, en el mismo movimiento de la conciencia, el hombre se redescubre como sujeto instaurador de ese mundo de su experiencia.” (Freire,P,1971,p.11)

El profesor favorece el aprendizaje cuando a través de sus intervenciones propicia la reflexión de sus educando para que estos descubran el conocimiento. por ejemplo: *“¿Cuál será la*

diferencia entre un letrero, una etiqueta, una guía, los mensajes de textos, los cuentos? O ¿serán todos lo mismo?"

Por otra parte, desfavorece el aprendizaje cuando el profesor sólo realiza clases expositivas, entregando definiciones, conceptos y modos de operación, entre otros, a sus educando. Por ejemplo: *"usted está indicando que las pendientes son iguales ¿por qué le agrega n?. y se destaca por actos que dificultan descubrir el conocimiento, ejemplos como: "usted determina la pendiente, como la condición es perpendicular la pendiente que usted debe escribir tiene que cumplir la condición al multiplicar $N1$ por $N2$ debe darme -1 y por lo tanto el click ahí, recuerde que el tips es invertir con signo contrario ahora el que quiera hacer ecuaciones debería anotar $N1 \times N2 = -1$, resolver ecuacion y va a llegar al mismo resultado"*

b. Participación de los estudiantes

Se entenderá esto como las intervenciones que realiza el profesor para posibilitar la participación de los estudiantes dentro del aula, para expresar su opinión, realizar preguntas, comentarios, ya sea en relación al tema tratado en clase o bien a uno que no tenga directa relación con este.

" No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo. Por eso el pensar acertadamente es dialógico y no polémico."(Freire,P,2004,p.18)

El profesor favorece el aprendizaje cuando promueve, a través de intervenciones o preguntas, la participación e intervención libre de los estudiantes, por ejemplo: *" A usted ¿Que se le ocurre que pueden ser los tipos de textos?, o ¿qué serían para usted tipos de textos?...¿Qué otro texto conoce usted? Cualquiera, el que se le venga a la cabeza"*

Desfavorece el aprendizaje cuando coarta la participación e intervenciones de los estudiantes. Por ejemplo: *¿que porcentaje hay con nota inferior a tres ? ahí tenían que mirar a "HI" mayúscula ¿y la respuesta era? catorce coma siete. En la tabla dos ¿que tipo de variable es? continua cuantitativa toma todos los valores , por que decia justifique ¿cuál es la marca de*

clase del tercer intervalo diez, ¿que porcentaje hay con puntaje igual o superior a ocho ? tenía que sumar HI por ciento, veintiocho coma ocho más treinta y tres coma nueve . dirigimos donde tenía que mirar”

c. Respeto por el otro

Esto se entenderá como las estrategias que desarrolla el docente para propiciar la autorregulación de los estudiantes y el respeto mutuo entre todos los que participan de la interacción.

“Propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse... La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros.”(Freire,P,2004,p.20)

El profesor favorece el aprendizaje cuando desarrolla acciones que permiten que los estudiantes comprendan la importancia del respeto en un grupo humano. El educador desfavorece el aprendizaje cuando impone acciones en función al cumplimiento de normas, situándose como figura de autoridad al interior de la sala.

Por ejemplo, en el caso de estilos de relación que desfavorece el aprendizaje por medio de la autorregulación de los estudiantes: *“ Recojamos papeles y basura jóvenes, antes de irse revisen bien los puestos, deben dejar limpio igual que en su casa, a ver recojan los papeles acá (indica con el dedo, continúa el paseo por la sala y a otro educando le indica) los papeles a la basura”*

c.1 Valoración frente a la Diversidad

Se entenderá por esto, la importancia que le atribuye el profesor a las particularidades de cada uno de sus educandos, considerando sus ritmos y estilos de aprendizaje, esto se vincula al respeto por los tiempos que requieren estos . Evidenciado esto a través de acciones que realice el educador en su interacción con estos en el desarrollo de la clase.

El profesor favorece el aprendizaje cuando realiza acciones que permitan un trato

personalizado a cada estudiante, considerando y aceptando sus particularidades, utilizando esto en favor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo: “¿Qué otro texto conoce usted? Cualquiera, el que se le venga a la cabeza.”

Por otro lado desfavorece el aprendizaje cuando las acciones efectuadas homogenizan al grupo, desvalorizando sus particularidades.

c.2 Valoración frente a la actitud

Se entenderá por esto como las acciones que realice el profesor en respuesta a las interacciones que establezca con sus educando en el desarrollo de las clases.

El profesor favorece el aprendizaje cuando realiza aquellas acciones que permiten considerar las actitudes de los educandos como hechos renovadores y empatiza con ellos. Por ejemplo se visualiza la valoración frente a la actitud en actos como el siguiente: “5 por 8... y ahí me...complica .-P: ahí te complica ¿te sabes las tablas?.- E: si me las sé, pero ahora... en el momento de... se me olvida.- P: te poni nerviosa.- E: si, me pongo nerviosa.- P: ya, pero no hay problema así que no te preocupes. Lo que puedes hacer es ir escribiéndolas aquí al ladito, para que no se te olviden, la pizarra es toda suya.-E: (ríe y escribe en la pizarra) entonces seria 40”

Por lo contrario se considera desfavorable para el aprendizaje, cuando el profesor enjuicia y considera las actitudes de los estudiantes como un hecho perpetuo.

c.3 Autocrítica

Se entenderá por esto como aquellas acciones que presente el profesor en disposición para reconocer y evaluar su hacer en pos de mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje. Caracterizándose por ser un procedimiento continuo y renovador a las necesidades presentes en el contexto educativo.

“El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera

concreto que casi se confunda con la práctica” (Freire,P,2004,p.19)

El profesor favorece el aprendizaje cuando constantemente, reflexiona, evalúa, busca y utiliza nuevas estrategias, que permitan a sus educandos adquirir un aprendizaje significativo en este proceso. *“ más expositivo, explicación , relacionarlo con su contexto, con su experiencias despues de eso siempre realizan una actividad y finalmente terminamos conversando lo que hicimos, de si les gusto, que si entendieron, que entendieron y cómo tomar la opinión de los chiquillos para poder seguir trabajando.”*

Por otra parte, desfavorece el aprendizaje cuando perpetúa prácticas e ideas en el hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.8.1 Recolección de datos

Para llevar a cabo la investigación, la información se recoge a partir de dos modalidades de registro, una de ellas es audio y la otra es audio visual visual.

Desde el primer tipo mencionado, se obtienen los registros de la aplicación de una entrevista semi estructurada, realizada al educador de las clases observadas en cada contexto. Por otro lado, bajo la modalidad audio -visual se registran ocho sesiones de observación de clases, divididas en cada contexto, así también el desarrollo de un focus group en cada uno de estos.

Ambos registros son transcritos (ver anexo n°4, 5 y 6) subsiguiente de su traspaso y respaldo.

Para efectuar la observación de las clases realizadas por los educadores, se elabora una pauta (ver anexo n°1), la cual busca pesquisar datos, en relación a las prácticas de los educadores, respondiendo así con los objetivos de esta investigación.

En cuanto a la entrevista semi-estructurada, esta se realiza a cada uno de los profesores seleccionados para el estudio, teniendo cada entrevista una duración aproximada de 20 minutos. Para la ejecución de la entrevista semi-estructurada, se elaboraron preguntas (ver anexo n°2), como referentes para focalizar el objetivo impuesto.

En cuanto al tercer instrumento de investigación, Focus Group, se elabora una pauta de preguntas y temas referenciales en base al objetivo (ver anexo n°3). Esta herramienta se aplica a un grupo seleccionado de educandos, participantes de las clases observadas, la cual se adapta de acuerdo al curso natural de una conversación grupal.

3.9 Análisis

Los datos recopilados para esta investigación fueron a partir de grabaciones de voz. Para llevar a cabo el análisis de la información pesquisada, se utilizó el análisis de contenido, el cual para Berelson es “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (Berelson (1952 p.18)

Por lo cual, se transcriben tanto las entrevista a los educadores, el foccus group realizado a los educandos y las observaciones de las clases del contexto formal como del contexto no formal. De modo de cumplir con el criterio de objetividad, necesario para llevar a cabo la investigación.

A partir de las transcripciones de las entrevista y de los foccus group, se realiza una primera lectura que permite visualizar aquellos dichos de los educadores y de los educandos, que se encontraban explícitamente en las transcripciones y que responden a las categorías y subcategorías elaboradas preliminarmente. Para esto, a cada una de las categorías se les asignó un color, lo que permitió destacar, tanto lo enunciado por los educadores como por los educandos, para así poder diferenciarlas y recopilarlas.

Posterior a esto, se realiza una segunda lectura con la finalidad de visualizar aquellos dichos no explícitos, y que guardan relación con la categoría seleccionada, lo cual de la misma manera, se destaca con el color asignado a la categoría correspondiente.

En función de este proceso se elabora el primer nivel de análisis, el análisis descriptivo. La selección de citas textuales, extraídas anteriormente, se clasifican en cada una de las categorías, según corresponda. Estas se ubican en una tabla compuesta de dos columnas, divididas, localizando la frase del educador o del educando en la primera columna. Luego en la segunda columna, se ubica el parafraseo de esta, escrito con vocabulario técnico, acorde a

las temáticas asociadas a las categorías desarrolladas, lo que permite tener una visión más clara de lo enunciado por educadores y educandos.

Según Flick (2004), cuando se realiza el análisis de contenido, el material se parafrasea. Ello permite, que los pasajes considerados menos pertinentes y las paráfrasis con igual significado se ignoran y las paráfrasis se unen y resumen, sintetizando la información más relevante para la investigación.

Luego de esto, para cada una de las tablas generadas para cada categoría, se elabora una imagen o síntesis, la cual consta de un resumen de las ideas principales visualizadas en cada categoría.

Posterior a esto se dio lugar a un segundo nivel de análisis, denominado análisis interpretativo. Su objetivo es triangular la información obtenida en la investigación, triangulación, definida por San Martín (2003) como un proceso de reflexión sobre los datos recolectados.

Por lo cual, las imágenes realizadas por cada categoría, en el nivel de análisis anterior, se posicionan en una tabla con tres columnas verticales, esta tabla se divide por categoría de forma horizontal.

En la primera columna, se ubican las imágenes elaboradas por cada categoría, en el nivel de análisis anterior. En la segunda columna, se encuentran los postulados teóricos en correspondencia a la imagen o síntesis de la primera columna, otorgando sustento a cada una de ellas. Por último, en la tercera columna, se encuentran las acciones visualizadas en las observaciones del contexto formal y no formal, en concordancia a los dos aspectos anteriores.

La información contenida en las tres columnas, permite triangular los datos. Esta triangulación se realiza a través de una nueva síntesis o imagen, que incorpora los temas principales de acuerdo a cada categoría en específico, abordando en primera instancia la propuesta teórica, para luego contrastar con la realidad observada en el contexto formal y no formal, desde la visión de los educadores y también de los educandos.

Esto da paso a una nueva lectura, a partir de la cual, surgen nuevos temas. Estos se destacan y se les asignan denominaciones diferidas, a las ya utilizadas en las categorías y subcategorías.

En cuanto al tercer nivel de análisis, este se denomina análisis explicativo, este va más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; están dirigidos a responder a causas de los eventos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste.” Para esta investigación se vinculan los supuestos teóricos con los resultados obtenidos. De este modo, se contrasta teoría y realidad de la manera más ilustrativa posible. A partir de este, se determina, hasta qué punto la propuesta teórica se condice con la realidad actual, y los contextos educativos formal y no formal en particular, seleccionados para dicha investigación. En estricto rigor, la idea es vislumbrar los estilos de relación que existen en los contextos ya mencionados, estableciendo sus limitaciones, aspectos favorables y/o desfavorables para el aprendizaje.

Para este análisis se elaboran tres tablas, con la finalidad de clasificar de forma concreta e ilustrativa la información pesquisada en la investigación.

El primero de estos cuadros (ver tabla n°1”Estilos de relación y prácticas educativas”)se conforma por tres columnas. En la primera de ellas se localizan los temas visualizados y establecidos en el nivel de análisis anterior. En la segunda y tercera columna de este cuadro se ubican las prácticas concretas que determinan cada estilo de relación, mencionados anteriormente (autoritario y libertario).

Este cuadro fue elaborado con la finalidad de identificar las prácticas que caracterizan a cada uno de los estilos de relación mencionados.

El segundo cuadro elaborado para este análisis (ver tabla n°2 “Prácticas pedagógicas en contexto educativo formal y no formal”)se compuso de tres columnas, en la primera de ellas se encuentran los temas ya visualizados. En la segunda y tercera columna se ubicó un resumen de las práctica y dichos, del educador y de los educandos del contexto formal y no formal,

respectivamente, divididos por los temas.

En el tercer cuadro elaborado se diseñó un cuadro compuesto por tres columnas. En el cual se visualiza concretamente la clasificación de las prácticas pedagógicas de los docentes del contexto formal y no formal y las categoriza en estilo relación autoritario o libertario (ver tabla n°3 "Estilos de relación educador educando en contexto educativo formal y no formal").

3.10 Aspectos Éticos

Para llevar a cabo esta investigación, las investigadoras realizaron una exhaustiva búsqueda bibliográfica, para lograr encontrar textos acordes al enfoque de la investigación, y así permitir nutrir los aspectos teóricos de esta. Estos hallazgos teóricos fueron analizados y contrastados para reconocer la fiabilidad de estos en esta investigación.

Junto con esto cabe señalar que la transcripción tanto de las entrevistas y foccus group realizados, como las observaciones a los contextos seleccionados, son un relato fidedigno, sin recibir modificaciones.

Además se hace necesario mencionar que la identidad de cada uno de los personajes entrevistados y observados, que accedieron a ser parte de este estudio, no serán reveladas, para mantener la discreción necesario para la investigación.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS

4.1 Análisis Descriptivo

En esta primera etapa de análisis se seleccionan extractos de las transcripciones realizadas a las entrevistas y focus group hechas tanto a educadores como educandos de contexto educativo formal y no formal. Estos extractos seleccionados responden a los temas visualizados dentro de las subcategorías, ya sea las previamente establecidas o las emergentes, durante la investigación.

A dichos extractos se les elabora un parafraseo mediante un lenguaje técnico, que permite retratar la descripción de cada subcategoría, con la finalidad de visualizar completamente dicha categoría de análisis.

a. Propicia la reflexión

a.1 Problematización del conocimiento

Extracto de Instrumento	Parafraseo
“Osea hay que hacerles problemas, para que hagan mover las neuronas y después finalizar con lo que aprendieron.” (Profesor, entrevista contexto formal)	Durante la clase se presentan situaciones problemas para activar conocimientos, culminando con la recopilación de lo aprendido por los educando.

<p>“ ...que ellos puedan como completar el contenido con alguna situación que puedan vivenciar o que vivan actualmente para que sea más cercano a sus intereses y que puedan responder, puedan poder opinar con respecto a lo que estemos trabajando... y eso sería lo ideal .”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto no formal)</p>	<p>El educador indica que lo más propicio para el aprendizaje es enriquecer el contenido entregado por este, con las vivencias y experiencias de los educando, de tal forma que estos conocimientos sean más cercanos a ellos, permitiéndoles así reflexionar y expresar su parecer de acuerdo al tema tratado.</p>
<p>“... entonces el aprendizaje es cuando yo escribo, cuando yo desarrollo, cuando me paro en algo, porque paré y preguntar. Ante la paralización reaccionar y preguntarle al profesor...”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto formal)</p>	<p>El educador indica que el aprendizaje del educando es a partir de la reflexión de su hacer, y desde ahí es que acude al profesor para resolver su conflicto cognitivo.</p>
<p>“Ella (el educador) entrega todo hecho al tiro.” (estudiante 3 foccus group contexto formal)</p>	<p>El educando manifiesta que el educador entrega el contenido y los ejercicios resueltos de forma inmediata.</p>
<p>“Es como que explica, tatata, ya actividad, hágalo...” (estudiante 1 Foccus group contexto formal)</p>	<p>El educando manifiesta que frente a un nuevo conocimiento el educador realiza una explicación rápida, para luego proceder al desarrollo de ejercicios.</p>

<p>“Si, nos hacen cualquier preguntas, varias veces, primero de cómo estamos y después de la materia”(Estudiante 8, Foccus group contexto no formal)</p>	<p>El educando manifiesta que el educador invita a la reflexión del conocimiento mediante preguntas.</p>
--	--

Imagen

De acuerdo a los datos recogido a partir de los entrevistados, el educador y los educandos del contexto no formal, ambos manifiestan que participan de procesos de enseñanza aprendizaje que propician la reflexión, y que esta se da a partir de preguntas o situaciones problemáticas, que permiten a los educandos activar sus conocimientos previos, para poder así, resolver la situación problemática que se les presenta.

De otro modo, el educador del contexto formal indica que sus clases se desarrollan bajo los principios mencionados anteriormente, pero en contraposición, los educandos del mismo contexto, señalan que el espacio de aprendizaje del cual son partícipes, se desarrolla a partir de la exposición del conocimiento, llevada a cabo por el educador, y la ejecución de las actividades asignadas por él.

a.2 Propicia la argumentación

Extracto de Instrumento	Parfraseo
<p>“El cierre por ejemplo es casi siempre, preguntándole a cualquiera, ¿que entendiste? ¿qué aprendió?...”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto formal)</p>	<p>El educador indica que generalmente realiza el cierre de la clase a partir de preguntas abiertas hechas al azar a los educando sobre lo aprendido durante esta.</p>
<p>“...finalmente terminamos conversando lo que hicimos... que entendieron...”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto no formal)</p>	<p>El educador manifiesta que al concluir la clase dialoga con los educando sobre el conocimiento aprendido durante la clase y lo entendido por estos.</p>
<p>“...ver cómo se manejan explicándole al otro, o cómo resuelven la situación.”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto formal)</p>	<p>El educador manifiesta que visualiza durante las actividades cómo los educandos explican a sus pares el conocimiento enseñado durante la clase, además, cómo resuelven entre ellos situaciones problemáticas que se presentan.</p>

<p>“...Entonces ellos tienen que trabajar mucho, tienen que demostrar lo que aprendieron, como lo aplicaron, etc.”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto formal)</p>	<p>El educador manifiesta que la forma de ratificar el aprendizaje del conocimiento de los educandos durante la clase, es a partir de la ejecución de las actividades, donde aplican el conocimiento aprendido.</p>
--	---

Imagen

En relación a los datos obtenidos, a partir de las entrevistas individuales, realizadas a los educadores tanto de contexto formal como no formal, se desprende que ambos utilizan como estrategia para la recapitulación de los conocimientos vistos, el realizar preguntas abiertas hacia los educandos al finalizar la clase, como medio por el cual los educando analizan lo aprendido y desarrollan una síntesis de esta, siendo un proceso mediado por él.

Cabe señalar que el educador de contexto formal reconoce dos formas para la validación del proceso de aprendizaje, uno que se establece a partir netamente de la ejecución de los educandos, evaluando el proceso a través de la observación sin cuestionar o poner en conflicto, volviendo el proceso mecánico, y otro que sugiere la relevancia que tiene en sí el andamiaje entre pares como método para la comprobación de los aprendizajes.

a.3 Descubrimiento del conocimiento

Extracto de Instrumento	Parafraseo
<p>“...después casi todo el rato tenemos que hablar nosotros, porque o si no, no seguimos avanzando, como que estamos obligados a pensar.”(Estudiante 8, Foccus group, contexto no formal)</p>	<p>El educando manifiesta que dentro de la clase, son ellos los que tiene un rol protagónico, ya que es en base a ellos que la clase avanza, esto los obliga a mantenerse enfocados constantemente y participando.</p>
<p>“Te da las actividades, y es como: Ya te doy cinco minutos y en un segundo te tiene toda la pizarra hecha, y no te deja hacer ningún ejercicio a ti.” (Estudiante 3 Foccus group contexto formal)</p>	<p>Los educandos manifiestan que el educador al señalar las actividades a realizar establece un tiempo para el desarrollo de estas, el cual no se respeta, puesto que este mismo las realiza en menor tiempo en el pizarrón, por lo tanto no permite la solución del conflicto cognitivo de los educandos a partir de lo establecido por el educador.</p>
<p>“...Luego de que se inicia ese proceso (pregunta lo que aprendieron en la clase anterior), parto con lo que quiero lograr, planteo el objetivo obviamente, eemm y de ahí empieza la clase...” (Profesor, entrevista contexto formal)</p>	<p>El educador expresa que para comenzar el proceso de enseñanza aprendizaje, es necesario especificar previamente el objetivo a tratar en clase, junto con la recopilación de los visto la clase anterior.</p>

Imagen

De acuerdo a los datos obtenidos en el focus group del contexto no formal, se puede extraer que los educandos manifiestan descubrir el conocimiento a través del diálogo como único método para el desarrollo de la clase. Por el contrario, el educador del contexto formal, indica que el objetivo de la clase se establece desde el comienzo. Del mismo modo, los educandos de este contexto señalan que no se les brinda el tiempo ni el espacio para resolver el conflicto cognitivo planteado en la clase.

b. Participación de los estudiantes

b.1 Implicancia de los educandos.

Extracto de Instrumento	Parafraseo
“...como que no te da tanta vergüenza preguntar o participar, aparte que estamos todos en la misma, super colgados de repente”(Estudiante 6, Foccus group no formal)	El educando señala que dentro de la dinámica de la clase se genera el clima apropiado para la participación, la cual no se ve mermada por el poco manejo de los educandos, en relación al conocimiento tratado durante esta.

<p>“ Entonces si un alumno quiere preguntar, o no sabe, lo ridiculiza, de una manera en frente de la pizarra o hasta gritando al momento de estar junto a sus compañeros. Entonces no hay ganas de preguntarle a la profesora, no hay ganas de acercarse a la materia...”(Estudiante 8 Foccus group contexto formal)</p>	<p>El educando señala que existe, tanto por parte de él como de sus pares, poco deseo por participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el educador los ridiculiza ante sus intervenciones. Esto los aleja de los procesos de enseñanza aprendizaje.</p>
<p>“Como que nos sentimos sin ánimo de participar, porque podemos ser ridiculizados.” (estudiante foccus group contexto formal)</p>	<p>El educando manifiesta que junto a sus pares se sienten sin motivación de participar en clases, a causa de la denigración brindada por parte del educador en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>
<p>“Como que empezamos a decir todos: pregúntale tú, pregúntale tú, porque no sabemos cómo te va a responder.” (estudiante foccus group contexto formal)</p>	<p>El educando expresa que junto a sus pares relegan el acto de preguntar al educador por motivo de incertidumbre a cómo este último reaccione frente a dicho acto.</p>
<p>“...(promueve la participación) preguntándoles, trabajando en equipo, que generen confianza, que no tengan miedo.” (Profesor, entrevista contexto formal)</p>	<p>El educador sostiene promover la participación de los educandos en el proceso enseñanza aprendizaje a partir de preguntas dirigidas y trabajo en equipo, con el fin de desarrollar seguridad en ellos.</p>

<p>“...planteo el objetivo obviamente, eemm y de ahí empieza la clase, obviamente con mi transmisión de lo que quiero , a través de una pregunta, ¿que saben? ...”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto formal)</p>	<p>El educador señala presentar el objetivo de la clase para luego comenzar con el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de una pregunta enfocada al tema de la clase.</p>
<p>“El cierre por ejemplo es casi siempre, preguntándole a cualquiera, ¿que entendiste? ¿qué aprendió? o los saco a la pizarra, te fijas y ahí cierro la clase, para finalizar el proceso.”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto formal)</p>	<p>El educador indica que concluye el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de preguntas al azar sobre el conocimiento tratado en clases o la ejecución de actividades en la pizarra.</p>
<p>“...finalmente terminamos conversando lo que hicimos, de si les gusto, que si entendieron, que entendieron y cómo tomar la opinión de los chiquillos para poder seguir trabajando.”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto no formal)</p>	<p>El educador manifiesta concluir el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del diálogo con sus educandos sobre el conocimiento tratado, como modo de síntesis para proseguir el trabajo.</p>
<p>“...la profesora tampoco pregunta o va puesto por puesto – ¿oye entendiste? – No si uno no preguntó chao...(estudiante 8 Foccus group contexto formal)</p>	<p>El educando declara un escaso monitoreo y recogimiento de dudas de parte del educador hacia los educandos.</p>

<p>“(promueve la participación) sacándolos a la pizarra, que salga el que ... coloco un ejercicio, él que lo sabe hacer, sale...”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto formal)</p>	<p>El educador menciona promover la participación de los educandos a partir de la ejecución de ejercicios en la pizarra.</p>
<p>“...y no te deja hacer ningún ejercicio a ti.”</p> <p>(Estudiante 3, Foccus group contexto formal)</p>	<p>El educando manifiesta la nula estimulación frente a la participación en el desarrollo a la solución del conflicto cognitivo.</p>
<p>“...Por ejemplo trato de no más de quince minutos explicar yo, y que el mayor tiempo sea para ellos...”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto formal)</p>	<p>El educador manifiesta ocupar un breve tiempo en la exposición del conocimiento a enseñar en pos de brindar mayor dedicación al aprendizaje de los educandos.</p>
<p>“... es ella, ella y nada más. Al momento de enseñar en la pizarra es como si estuviese casi luciéndose,”</p> <p>(estudiante 8 Foccus group contexto formal)</p>	<p>El educando manifiesta que el educador posee un mayor protagonismo al momento de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>
<p>“Y como vamos a aprender, si ella no nos deja.”</p> <p>(estudiante 7 focus group contexto formal)</p>	<p>El educando manifiesta que el educador cuarta la participación dentro de la clase, tanto de él como de sus pares, lo cual interfiere en su aprendizaje</p>

Imagen

De acuerdo a los datos obtenidos a través el focus group del contexto no formal, se desprende que los educandos consideran que su participación no se ve mermada por el poco manejo que tengan respecto a los conocimientos abordados. Esto se relaciona, a lo expuesto por parte del educador del mismo contexto, quien afirma que sus clases se concluyen en torno a la construcción del diálogo entre los participantes.

Por su parte, los educandos del contexto formal indican que su participación se ve coartada por la actitud denigrante que manifiesta el educador frente a sus intervenciones. Además sostienen que sus dudas, en relación a los aspectos curriculares, no son resueltas, ya que su hacer dentro de las clases es escasamente monitoreado por el educador. En el mismo sentido, se inhibe la resolución del conflicto cognitivo, ya que se les entregan los resultados de los ejercicios sin un proceso reflexivo de estos.

En relación a lo dicho por el educador del contexto formal, este señala que promueve la participación de los educando planteando el objetivo de la clase al comienzo de esta y realizando preguntas focalizadas a los estudiantes que participan del proceso de enseñanza aprendizaje, menciona también que estas preguntas no sólo son al comienzo de sus clases, sino que a lo largo de esta, dichas preguntas son realizadas al azar a los educandos y tienen estricta relación a los contenidos curriculares trabajados ya sea durante esa clase o la anterior, junto con esto menciona promover la participación a partir de la ejecución de ejercicio en la pizarra y a través del desarrollo de trabajos en equipo. Cabe señalar que el educador menciona utilizar escaso tiempo en la exposición del conocimiento seleccionado para la clase, para otorgar mayor tiempo y dedicación al proceso de aprendizaje de los educandos.

c. Respeto por el otro

c.1 Valoración frente a la diversidad

Extracto de Instrumento	Parfraseo
<p>“...Entonces ellos trabajan en equipos distintos, no en equipos definidos o que ellos eligieren. Entonces, de repente tenía equipos conflictivos que no se miraban muy bien. Entonces resultó súper bueno, porque aprendieron, a resolver a explicar, a trabajar en conjunto.”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto formal)</p>	<p>El educador señala que el imponer el trabajo en equipo, los cuales son conformados por este, favorece el andamiaje cognitivo entre pares y la resolución de conflictos entre estos.</p>
<p>“Primero que todo, se considera el contexto de los estudiantes po’... a veces eso es con lo que uno puede trabajar en las clases .”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto no formal)</p>	<p>El educador señala que uno de los aspectos centrales dentro del desarrollo de la clase, es el considerar el contexto de los educando y a partir de este generar el trabajo de los contenidos académicos dentro de la sala de clases.</p>
<p>“Ahí empiezo a armar ya de acuerdo a los errores que ellos cometen, ya defino, conceptualizo, y armo el cuento de ahí para adelante...”</p>	<p>El educador manifiesta que a partir de los errores que puedan cometer los educandos, en relación a contenidos curriculares, el educador organiza el desarrollo de la clase.</p>

(profesor entrevista contexto formal)	
<p>“más que el orden(en clases), nosotros trabajamos con que no se salga de control el respeto...”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto no formal)</p>	<p>El educador indica que el orden dentro de la sala de clases para él no es primordial, sino que da mayor énfasis al respeto entre los participantes de esta.</p>
<p>“Entienden rápidamente, en dos minutos empiezan a codearse. Es la práctica del escuchar, yo no voy a hablar. Entonces si hay mucha bulla, yo paro, y espero. Ya está instaurado, ya me conocen al revés y al derecho. Entonces es como una práctica, no sabría como explicarla la verdad, creo que tengo el poder de que con la mirada manejarlos, osea no necesito hablar, yo con mi mirada los intimido. Bueno y de repente hay alumnos que en la confianza te dicen: no, yo le temo, y yo digo, pero por qué si yo no pretendo eso, pero impongo respeto, yo creo que es eso, la mirada...”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto formal)</p>	<p>El educador indica que la dinámica educador-educando se encuentra pre-establecida e implícita, este reconoce autoridad por sobre los educandos, aseverando que algunos de ellos, incluso le temen.</p>
<p>“... en la vergüenza, en esto del bullying. Los cursos, hay algunos cursos en los que, por ejemplo, un segundo medio. Ellos hacían</p>	<p>El educador manifiesta que la vergüenza y las burlas entre los educandos dificultan o perjudican la participación de estos en las</p>

<p>mucho bullying, hasta a uno le hacían bullying, te fijas, pero uno lo manejaba, pero yo creo que eso es lo que los paraliza a los chiquillos, el miedo a la burla, que se rían y yo les digo, es más tonto él que no pregunta, porque va a ser ignorante, se va a quedar con la duda. Entonces lo trato de manejar ahí, los llevo ahí en un sentido más irónico, yo creo, por así decirlo, para que se suelten o tirarles una broma de repente y es raro, porque yo no soy así como muy bromista...” (Educador, entrevista contexto formal)</p>	<p>clases. Por su parte, él dice utilizar el humor y la ironía como estrategia para fomentar la participación.</p>
<p>“...yo creo que eso es, no nos retan ni nada, porque cuando tenemos que conversar y reírnos, nos reímos todos, hasta las tías” (Estudiante 7, focus group no formal)</p>	<p>El educando reconoce una relación horizontal entre educador y educando, entendiendo que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje existen tiempos para la distensión, propiciando con esto la autorregulación en el desarrollo de la clase.</p>
<p>“cuando me demoro mucho, porque no entendí bien o algo así la profe, siempre me vuelve a explicar, de varias maneras, para que yo pueda hacer las cosas.” (Estudiante 2, Foccus group no formal)</p>	<p>El educando señala que frente a sus dificultades de aprendizaje, el educador presenta diversas estrategias para que este logre comprender lo enseñado.</p>
<p>“Como a nuestros intereses, no sé, pero si con cosas que conocemos(...) Claro, en las</p>	<p>El educando indica que el educador desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de</p>

<p>clases la tía explica con cosas que nosotros vemos en la casa o en la calle”</p> <p>(Estudiantes 4 y 9, Foccus Group contexto no formal)</p>	<p>situaciones cotidianas para los estudiantes, contextualizando con esto los conocimientos.</p>
<p>“...pero como que lo da encima (actividad), explica una pura vez y te lo da encima y tenis’ que saberlo, así como de inmediato.”</p> <p>(Estudiante 1 Foccus group contexto formal)</p>	<p>El educando manifiesta que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje no se respetan los ritmos de cada uno de ellos, teniendo muy poco espacio para la reflexión de los conocimientos entregados por el educador.</p>
<p>“...pero como que pa’ ella todos tienen que saberlo, y darlo al tiro. En cinco segundos todo.”</p> <p>(Estudiante Foccus group contexto formal)</p>	<p>El educando señala que en el proceso de enseñanza aprendizaje, el educador brinda poco tiempo para la reflexión, esperando de los educando una respuesta inmediata frente al nuevo conocimiento.</p>
<p>“...no entiende que acá alguno que les cuesta matemáticas y hay otros que no...”</p> <p>(Estudiante 1 Foccus group contexto formal)</p>	<p>El educador desconoce las dificultades de aprendizaje de los educando.</p>
<p>“...que no todos entienden de la misma manera, hay algunos que les tiene que</p>	<p>El educando sostiene que el educador desconoce los distintos estilos de aprendizaje</p>

<p>explicar con manzanas y a otros con peras. Y dale con que todos van a entender con manzanas.”</p> <p>(Estudiante foccus group contexto formal)</p>	<p>presentes en el grupo, seleccionando un estilo de aprendizaje sobre otros.</p>
<p>“...Inicialmente uno como que tiene una pauta para seguir...igual los chiquillos como que van a otros tiempos, según lo que ellos entienden, como lo entienden, si es necesario volver atrás o si es necesario a lo mejor trabajar algún contenido previo que ellos no manejan”</p> <p>(Educador entrevista, contexto no formal)</p>	<p>El educador manifiesta que si bien establece una pauta a seguir durante la clase, esta se modifica de acuerdo a las necesidades de los educandos, específicamente para ajustarse a los ritmos de aprendizaje de estos.</p>
<p>“ ...yo les marco los tiempos, de hecho</p>	<p>El educador sostiene que los educandos son</p>

<p>conmigo sufren mucho, porque yo soy super rapida, digo: 5 minutos, dicto rápido, pero ya cuando te conocen, empiezan ya como a modelar los tiempos, reclaman algunos, otros no se atreven, otros quedan atrasados, pero ahí, pero ahí uno también va modelando, pero te fijas, pero los más grandes te reclaman, los chicos no te reclaman, quedan atrasados, uno tiene que darse cuenta y no te reclaman, primero medio o tercero, el primero no te dice nada, “no la profesora se va a enojar...”</p> <p>(Educador entrevista, contexto formal)</p>	<p>quienes deben adecuarse a los ritmos de aprendizaje que él fija dentro de sus clases y que con el tiempo los educando se adiestran a esta modalidad de trabajo, internalizando las normas impuestas. Declara además que sus estrategias de normalización son acatadas con mayor facilidad por los educandos de menor edad.</p>
<p>“Ah es que eso de que se exalta, es que tú’ El de repente le preguntai’ algo estúpido. Y dice: Oye parecí’ como si estuvieras en séptimo básico. Entonces ahí, es necesario decir que parecí’ cabro chico, para que todos se rían, mas encima.</p> <p>(Estudiante foccus group contexto formal)</p>	<p>El educando señala que frente a las preguntas que para el educador están más bajas al nivel del curso, este los ridiculiza con frases peyorativas.</p>

Imagen

De acuerdo a los datos recogidos, en la entrevista a los educadores, el educador de contexto formal señala que el trabajo en grupos conformados arbitrariamente por él, favorecen el andamiaje cognitivo entre pares y favorece la resolución de conflictos, junto con esto señala que su figura de autoridad se ve implícitamente marcada dentro de la dinámica de la clase, por los educandos. También reconoce que uno de los factores que desfavorece la participación de los educandos en las sesiones de trabajo son las burlas que se generan entre pares, sin embargo reconoce que utiliza la ironía y el humor con los educando para fomentar su participación.

En cuanto al educador del contexto no formal este señala que reorganiza sus procesos de enseñanza aprendizaje a partir de los errores cometidos por los educando, en relación a los contenidos curriculares. junto con esto menciona que al llevar a cabo sus clases, releva el respeto entre sus participantes, por sobre el orden que en estas pueda existir.

En cuanto a los educandos del contexto formal estos declaran que el educador dentro de sus sesiones de trabajo con ellos, no respeta los diversos ritmos de aprendizaje individuales de ellos, ya que aluden que el educador requiere de respuesta inmediatas frente a problemáticas propuestas para los nuevos conocimientos expuestos, con esto ellos perciben un carácter homogenizador del educador. además mencionan que frente a diversas intervenciones que manifiesten, bajo la visión del educador, un nivel inferior al del curso, este los ridiculiza a través de ironías.

En cuanto a los educandos de contexto no formal mencionan que entre educador educando existe una relación más bien horizontal, lo que propicia la autorregulación de los educandos, junto con esto señalan que frente a dificultades de aprendizaje en diversas actividades dentro de la clase, el educador gestiona de diversas formas el aprendizaje, adecuándolo a los diversos estudiantes, también señalan que las actividades realizadas son a partir de situaciones cotidianas y conocidas por los educandos.

c.2 Valoración frente a la actitud

Extracto de Instrumento	Parfraseo
<p>“... como un 5 o 10 %, le temen como a decir o la historia de que son malos para matemáticas, y ahí uno tiene que intentar de encantarlos dentro de lo que se puede. Digo como tan malo , digo yo, para no obtener un 4 o sea, entonces siempre trabajo para eso, para los que les gusta, y los que no les gusta, entonces es encantarlos con las matemáticas. “</p> <p>(Profesor, entrevista contexto formal)</p>	<p>El educador manifiesta que a pesar que los educando presentan una predisposición negativa por esta asignatura (matemática), desarrolla estrategias para motivarlos al aprendizaje de esta.</p> <p>Además denota la desvalidación del aprendizaje de los educando a partir de las evaluaciones calificadas.</p>
<p>“...yo no aplico el latigo, y me carga anotar, yo anoto muy pocas veces. Entonces yo trato de dialogar, de consensuar con ellos, no me gusta pelear, llamo dos o tres veces la atención y ya cuando es mucho tienes que anotar, pero me carga eso y lo digo, lo declaro así y ellos ya lo saben...”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto formal)</p>	<p>El educador declara mantener el orden dentro de la sala de clases a través de normas preestablecidas, por el y por los educandos, las cuales menciona pocas veces utilizar..</p>

<p>“primeramente, tenemos el espacio donde interactuamos, vamos tomando desayuno, compartimos un rato, conversamos lo que hicimos en el día, conversamos lo que hicimos anteriormente, por lo general cualquier cosa que ellos quieran comentar con nosotros, después de eso se empieza a realizar clase...”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto no formal)</p>	<p>El educador señala que existe un espacio previo al desarrollo de la clase, asignado para vincularse con los educandos y compartir con ellos temas extracurriculares, que sean de importancia para ellos.</p>
<p>“...Entonces ellos evaluaban, que aprendían más, otros que flojeaban, uno detecta ciertas falencias, también, pero en general es bueno, en términos de que el que sabe más le explica al otro...”</p> <p>(dinámica de trabajo en grupo)</p> <p>(Profesor, entrevista contexto formal)</p>	<p>El educador plantea que el trabajo en equipo es evaluado de diversas maneras por los educandos, considerando que algunas veces aprenden y en otras son un espacio propicio para disimular su falta de participación en las actividades presentadas.</p>
<p>“... yo creo que marco en los alumnos, algo un sello, no sé, y una vez lo más rico de todo, un alumno que no tenía dedos para el piano y está estudiando Ingeniería, algo inyecté, y dijo: y todo lo de usted, me sirvió en la universidad, entonces ahí lo aprendí, era flojo no más , me dice. Y cómo llegó a estudiar Ingeniería, si yo no apostaba mucho por él...”</p> <p>(Profesor, entrevista contexto formal)</p>	<p>El educador considera que deja un legado en los educandos que trasciende las habilidades que cada uno haya tenido para la asignatura.</p>

Imagen

De acuerdo a los datos recogidos a partir de las entrevistas a los educadores, el educador de contexto formal señala que bajo el desinterés de sus educandos a la asignatura que el enseña, desarrolla estrategias para motivar el interés y aprendizaje a esta, además indica utilizar para el desarrollo de su clase una escasa aplicación de normas pre establecidas entre él y los educandos. En cuanto al trabajo en equipo el educador plantea que esta metodología es evaluada por los educandos de diversas maneras, en el cual en ocasiones favorece el aprendizaje para estos y en otras se utiliza como espacio para propiciar la disimulación de la poca participación. Además denota la desvalidación del aprendizaje de los educando a partir de las evaluaciones calificadas. Por último declara dejar un legado en los educandos que trasciende las habilidades que cada uno haya tenido para la asignatura.

En cuanto al Educador de contexto no formal menciona establecer un tiempo previo a la clase para vincularse con los educandos a partir de temas extracurriculares de interés de los educandos.

c.3 Encasillamiento frente a los educandos

Extracto de Instrumento	Parfraseo
“Tienen otro contexto cultural, otros, otros aprendizajes previos, se relacionan con otras cosas diferentes a las nuestras y aveces eso es con lo que uno puede trabajar en las clases.” (Profesor,entrevista contexto no formal)	El educador expresa distinguir y considerar el contexto cultural de los educandos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

<p>“...en cambio la profe jefe, ella no, no es así. Y con los que quiere, echa la talla, con los que no...” (estudiante foccus group contexto formal)</p>	<p>El educando reconoce que el educador establece diferencias en el trato con los educandos, generando distinción entre ellos.</p>
<p>“... por ejemplo, mi grupo, no nos juntamos mucho con el resto del curso, por ejemplo. Y ella siempre nos trataba de que éramos los aislados...” (estudiante 7, foccus group contexto formal)</p>	<p>El educando sostiene que el educador realiza críticas peyorativas frente a la actitud de algunos educandos.</p>

Imagen

De acuerdo a los datos recogidos, en la entrevista al profesor del contexto formal este indica distinguir y considerar el contexto cultural de los educandos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en cambio bajo los datos recogidos en el focus group a los educandos del mismo contexto, señalan lo contrario, mencionando un trato diferenciado y peyorativo frente a la actitud de algunos educandos, generando distinción entre ellos.

4.2 Análisis Interpretativo

El siguiente análisis busca contrastar tanto los dichos de los actores de los contextos seleccionados, como las observaciones realizadas a estos y el sustento teórico seleccionado para esta investigación. De esta manera se busca triangular los datos recopilados, así establecer correspondencia entre lo observado, los dichos y lo que propone el marco referencial.

a. Propicia la Reflexión

Imagen de categoría	Marco Referencial	Observación
Según lo señalado por los participantes del contexto no formal, coinciden en que dentro de sus clases participan de procesos de enseñanza-aprendizaje que propicien la reflexión, la cual se desarrolla a partir de preguntas o situaciones problemáticas que se presentan dentro de la clase, esto se utiliza, según lo sostenido por el educador, como estrategia para activar los conocimientos previos de los educandos y para	La educación desde la perspectiva freiriana, es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica y liberadora, al plantearse con el educando al hombre-mundo como problema, existe realmente una postura reflexiva, crítica y transformadora. (Freire, 1969)	De acuerdo a los registros obtenidos en las sesiones de clases, se puede observar que en contexto no formal, el educador propicia variados espacios para la reflexión, se evidencia en ejemplos como : “¿no sabe? Piense así como ¿qué tipo de texto puede haber? Por ejemplo aquí dijimos una guía (muestra la pizarra) un mensaje de texto. ¿Qué otra cosa será un texto?”, además genera diálogos que problematizan el conocimiento : “¿Cómo se llama eso que traen las

<p>recapitular los conocimientos vistos en la clase anterior.</p> <p>En cambio, el educador del contexto formal, si bien expresa propiciar la reflexión a través de preguntas o situaciones problemáticas para activar los conocimientos previos de los educandos, este a diferencia del educador del otro contexto establece el objetivo de la clase desde su comienzo. En contraposición a esto los educandos sostienen que sus clases se desarrollan sólo a través de la exposición del conocimiento por parte del educador.</p>	<p>El carácter bancario de la educación, ofrece a los educandos la única posibilidad de recibir depósitos, guardarlos y archivarlos, no existe en ello un proceso reflexivo, mucho menos crítico. (Freire, 1970)</p>	<p>lavadoras? E: (silencio) P: o los refrigeradores o las cocinas, ¿Cómo se llama eso? E: ¡ay! Se me fue la palabra. Como un... eee que te enseña a usar el... P: eso, ¿Cómo se llama con lo que te enseñan a usar el... un aparato por ejemplo? E: (silencio) P: como manual ¿puede ser? E: si, manual P: como un letrado, muy bien. Y Kiara y ¿en qué se parecen o se diferencian estos tipos de textos? en que se podría parecer por ejemplo un letrado, el que dijimos de alguna marca de ropa” pero se destaca por desarrollar variados momentos para el descubrimiento del conocimiento en ejemplos como : “P: ¿HYM? (problemas de audio) (rien) ¿Cuál será la diferencia entre un letrado, una etiqueta, una guía, los mensajes de textos, los cuentos? O ¿serán todos lo mismo?” o P: entonces, podemos partir por 18 por 25</p>
---	--	--

		<p>¿Cómo resolverías esta multiplicación? E: 5 por 1 P: ¿ya? E: y digo 5 por 1 5” .</p> <p>Por otro lado en el contexto formal, el educador propicia escasos espacios para que los educandos puedan argumentar las preguntas dirigidas por este. Por ejemplo : usted está indicando que las pendientes son iguales ¿por qué le agrega n?. y se destaca por actos que dificultan descubrir el conocimiento, ejemplos como: “P:¿caballero? usted determina la pendiente, como la condición es perpendicular la pendiente que usted debe escribir tiene que cumplir la condición al multiplicar N1 por N2 debe darme -1 y por lo tanto el click ahi , recuerde que el tips es invertir con signo contrario ahora el que quiera hacer ecuaciones debería anotar $N1 \times N2 = -1$, resolver ecuacion y va a llegar al mismo resultado, pero</p>
--	--	--

<p>Otra de las estrategias mencionadas por el educador del contexto no formal, es el realizar preguntas abiertas hacia</p>	<p>El lenguaje desarrolla conocimiento e invita hacia la reflexión. A medida de que se va negociando las</p>	<p>lo que está ocupando es la condició, esa es la condición de perpendicular (indica la pizarra) la cual usted debe saber, por lo tanto me están pidiendo la ecuación que es perpendicular a ésta (indica en la pizarra) por lo tanto yo debo ocupar esta pendiente y el punto (indica el pizarrón) y por lo tanto acá está la ecuación pedida.” ó “E: Profe; lo de allá es lo mismo que la tres? P: no, la respuesta es la que está al lado de allá (indica con el dedo), primero la ecuacion perpendicular y luego es el punto =-3 .”</p> <p>Conforme a lo observado en el contexto formal, se advierte al educador generar actos que dificultan generar reflexión ante el conocimiento,</p>
--	--	---

<p>los educandos al finalizar la clase, como medio por el cual los educando analizan lo aprendido y desarrollan una síntesis de esta.</p> <p>Con respecto a las estrategias mencionadas por el educador del contexto formal, menciona reconocer dos maneras para la validación del proceso de aprendizaje, una es a partir de la ejecución de actividades, por parte de los educandos, la cual es un proceso mecánico, y la otra es a partir del andamiaje entre pares como método para la comprobación de aquellos aprendizajes. La primera de estas, es aseverada de igual forma por los educandos de este contexto.</p>	<p>diversas posturas, a partir de la discusión, se configura el propio yo. La reflexión y el “distanciamiento” son fundamentales para lograr visualizar la inmensa gama de posturas posibles.</p> <p>(Bruner, 1989)</p>	<p>entregando respuestas de lo enseñado sin generar previos procesos cognitivos. y esto se aprecia en situaciones como la siguiente : “P:¡Revisamos! (mientras se dirige hacia el pizarrón)</p> <p>E:¡ No! profe. El profesor toma una carpeta y lee.</p> <p>P: primera pregunta de la primera tabla dice ¿Cual es el número de la muestra? la tabla indica automáticamente 34. La segunda pregunta dice ¿qué tipo de variable es? justifique. usted tenía que indicar discreta cuantitativa porque toma solamente valores enteros , o sea ahí está justificando y esta explicación la dimos, la tercera pregunta ¡aquí vuelvo a insistir! les di más de cinco minutos, porque era solamente mirar, ¿cuantas personas hay con nota inferior a 4?</p> <p>E:seis</p> <p>P:Tengo que mirar la</p>
--	---	---

		<p>frecuencia acumulada, seis personas . la cuatro dice ¿cual es la frecuencia relativa de la nota seis ? 0,059 ,cinco ¿que porcentaje hay con nota igual o superior a cinco? tengo que mirar HI minúscula por ciento, sumar veinte coma seis más cinco coma nueve más once coma ocho (tiempo de silencio) no sé cuánto dá esa sumatoria, y la seis decía ¿que porcentaje hay con nota inferior a tres ? ahí tenían que mirar a HI mayúscula ¿y la respuesta era? catorce coma siete. En la tabla dos ¿que tipo de variable es? continua cuantitativa toma todos los valores , por que decia justifique ¿cuál es la marca de clase del tercer intervalo diez, ¿que porcentaje hay con puntaje igual o superior a ocho ? tenía que sumar HI por ciento, veintiocho coma ocho más treinta y tres coma nueve . dirigimos donde tenía que mirar y la cuarta ¿cuantas</p>
--	--	--

<p>En cuanto a los educandos del contexto no formal expresan sentir un rol protagónico dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que en base a ellos la clase avanza, esto los obliga a participar y a dialogar entre ellos. En cambio los educandos del contexto formal señalan que conocen el objetivo desde el principio de la clase, pero dentro de esta no se les asigna el tiempo ni el espacio para resolver los conflictos cognitivos</p>	<p>En educación de debería corregir más el hacer, y no interceder en el ser, invitando al aprendiz, en cada oportunidad posible, a la reflexión, para que este pueda desarrollar su autonomía, su creatividad y pensamiento crítica.</p> <p>(Maturana, 1999)</p> <p>Para generar las transformaciones requeridas, se torna necesario, desarrollar una pedagogía de la pregunta no de la</p>	<p>personas hay con puntaje entre cuatro y ocho ? seis. y cinco ¿cuál es la frecuencia relativa acumulada ? y.. ¿de qué cosa?</p> <p>E:de la última clase.”</p> <p>En lo que respecta al educador del contexto no formal, se observa en todo el desarrollo de las clases un papel protagónico de sus educandos, ya que el proceso de enseñanza - aprendizaje se efectúa a partir de la participación de estos. En cambio, el desarrollo de las clases del educador del contexto formal se caracteriza por ser expositivas, y se ejemplifica en situaciones como las siguientes: “P:Estadígrafos de posición, son indicadores ...(comienza a</p>
--	---	---

<p>presentados en esta.</p>	<p>respuesta. Los educadores acostumbran responder a las preguntas que los educandos realizan. (Freire, 1985)</p>	<p>dictar mientras se traslada de un extremo a otro de la sala) que nos indican un comportamiento... un comportamiento de los datos..el comportamiento de los datos... estos indicadores son, dos puntos, media aritmética o promedio, para los estadígrafo los indicadores son media aritmética o promedio... coma... mediana y moda... punto a parte... media aritmética o promedio... media aritmética o promedio para datos no agrupados ... dos puntos ...para datos no agrupados dos puntos ... en la sumatoria de sus datos ... en la sumatoria de sus datos ... dividido por el número de la muestra... simbólicamente (se dirige al pizarrón y anota) copien la pizarra.”</p>
-----------------------------	---	---

Imagen de la categoría: Propicia la Reflexión.

Según Freire, el proceso de enseñanza y aprendizaje surge a partir de la reflexión, ya que la *“reflexividad es la raíz de la objetivación. Si la conciencia se distancia del mundo y lo objetiva, es porque su intencionalidad trascendental la hace reflexiva.”* (1970.p.11) y esta se desarrolla a partir de la praxis. Por lo tanto, se espera que el educador problematice el conocimiento, propiciando espacios en que los educandos se les permita re-descubrir el mundo en que han surgido, re-significándolo como propio, potenciándolos hacia la libertad, posibilitando espacios en que estos últimos sean quienes determinen su proceso de resolución.

Es a partir de estas palabras, que se contrastan con las mencionadas por los participantes del contexto formal y no formal. En este último, los sujetos participantes (educador, educando) mencionan desarrollar bajo esta mirada el proceso de enseñanza- aprendizaje, y de igual forma, es que se ratifica en la observación del desarrollo de las clases, la práctica del educador hacia el educando como un agente transformador, favoreciendo la argumentación en el diálogo que se desarrolla en el proceso, favoreciendo de igual forma el descubrimiento del conocimiento a trabajar, como parte del contexto en que surgen los educandos y no como objeto ajeno a estos.

Por otra parte, el contexto formal se desvincula a lo anteriormente mencionado y se asemeja más bien, a la definición de Freire, educación bancaria, en la cual el educador *“ aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido.”* (1970,p.71). Convirtiéndose en el sujeto protagónico del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual incita a los educandos a desarrollar la memorización como herramienta para este proceso, convirtiéndolos en sujetos pasivos, los cuales deben acomodarse al conocimiento enseñado.

Si bien, según el discurso del educador de este contexto, cree asemejarse a la definición primeramente mencionada, tanto sus educandos en la dinámica del focus group como en las

observaciones del desarrollo de sus clases, refutan esta presunción, ya que el educador se destaca por narrar el conocimiento entregado, sin generar espacios en donde sus educandos se apropien de este, replicando prácticas que responden al paradigma en que se encuentran socialmente, donde un “todo poderoso” cree saber lo correcto y permite a sus oprimidos , en este caso los educandos, conocer y replicar de igual forma lo que él entrega.

b.Participación de los estudiantes

Imagen	Marco Referencial	Observación
<p>Los educandos del contexto no formal señalan que a pesar de no poseer un conocimiento acabado en relación a los contenidos expuestos durante la clase, esto no les impide su participación en ella.</p> <p>El educador del contexto no formal es siempre receptivo a las intervenciones y apreciaciones, en relación a los contenidos curriculares, de los educandos.</p>	<p>El diálogo de saberes, además de posibilitar y potenciar el respeto mutuo, frente a la diversidad de etnias, género y edad. También se le reconoce como una herramienta para la construcción de conocimiento colectivo.</p> <p>(Bernal, 2014)</p> <p>En la conversación o el diálogo en los procesos de aprendizaje no sólo se intercambian razones, sino</p>	<p>De acuerdo a los registros obtenidos en las sesiones de clases, se puede observar que en contexto no formal, el desarrollo de la clase surge a partir de la participación de los educandos en todo momento, tanto en diálogos sobre el conocimiento enseñado-aprendido como en la ejecución de actividades, esto se distingue en ejemplos como : “<i>¿Que se le ocurre que pueden ser los tipos de textos?, o ¿qué serían para usted tipos de textos?</i>” o “<i>entonces, ¿Kiara te gustaría</i></p>

<p>Los educandos del contexto formal indican que su participación se ve coartada por la actitud denigrante que manifiesta el educador frente a las intervenciones de estos.</p> <p>Además sostienen que sus dudas no son resueltas, ya que su hacer dentro de las clases es escasamente monitoreado por el educador.</p> <p>Dentro de las clases del contexto no formal el diálogo que se genera, ya sea entre el educador y los educando o entre los mismos educandos enriquece los procesos de enseñanza aprendizaje, por lo cual el educador propicia estos espacios.</p> <p>En cuanto los educandos de contexto formal declaran que dentro de sus clases se</p>	<p>que además afectos y emociones. Estas vinculadas le otorgan sentido y especificidad al conocimiento.</p> <p>(Maturana, 2009)</p> <p>El ser humano no se construye así mismo en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y la reflexión. El diálogo fomenta el encuentro de los hombres para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia existencial.</p> <p>(Freire, 1968)</p>	<p><i>pasar a la pizarra para que resolvieramos un pequeño ejercicio de multiplicación?”.</i></p> <p>En cuanto al contexto formal se distingue por una reducida participación de los educandos, limitándose principalmente a la ejecución de ejercicios en pizarra. por ejemplo: “ <i>La profesora asigna a uno de los educandos para resolver el primer ejercicio mientras él se ubica en su escritorio. P: Carlos aprovechamos, salga al pizarrón el estudiante vuelve a su ubicación. Los estudiantes observan los ejercicios desarrollados por su par en el pizarrón. P: ¿te dio x? $\frac{1}{3}$ y o e. P: Carol en la 2. Pasa al pizarrón la estudiante y se dispone a escribir el problema.”</i></p>
---	---	--

<p>inhibe la resolución de conflictos cognitivos, ya que se les entregan los resultados de los ejercicios sin un proceso reflexivo tras este.</p> <p>El educador del contexto formal señala que promueve la participación de los educandos a través de preguntas realizadas al azar durante toda la clase a los educandos, menciona además promover la participación a través del desarrollo de ejercicios planteados por él en la pizarra, junto con esto señala que otra estrategia que promueve la participación es el desarrollar trabajos grupales, además menciona que durante sus clases destina poco tiempo a la exposición del conocimiento seleccionado</p>	<p>La propuesta es construir procesos educativos con las más amplia participación de todos y todas sus integrantes, no solo en la ejecución sino que también en el diseño y conducción del proceso. La verdadera participación implica incidir en las decisiones importantes y no solamente ser activo en la ejecución de lo que otros deciden.</p> <p>(Bernal, 2014)</p> <p>La principal riesgo del asistencialismo es la violencia del antidiálogo, que impone el mutismo y la</p>	
---	--	--

<p>para la clase, para así asignar mayor tiempo y dedicación al proceso de aprendizaje de los educandos.</p>	<p>pasividad, impidiendo la apertura de la conciencia. (Freire, 1969)</p>	
--	--	--

Imagen de la categoría: Participación de los Educandos.

Planteamientos como los de Freire (1969) que reconocen la importancia de la participación de los educandos en los espacios de enseñanza aprendizaje, a través del diálogo, en el cual se desarrolla la reflexión y el pensamiento crítico, favorecedor de la transformación social. Se condicen con los intentos sostenidos por los educadores de ambos contextos. Quienes en su discurso afirman generar instancias en que los educandos pueden exponer sus opiniones e ideas, como iniciativas para promover la participación directa y activa en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, las percepciones de los educandos son opuestas, mientras que en el contexto no formal ellos reconocen su intervención y participación, elaborando argumentos a las preguntas realizadas por el educador. En el contexto formal, no consideran que su función sea más allá que a la de ejecutores de lo que plantea el educador. En este sentido, se produce una discordancia entre lo que el educador afirma en relación a las clases y la impresión que tienen los educandos de su participación en estas, la cual se relaciona a lo que Freire denomina antidiálogo, vinculado estrechamente con el asistencialismo, sosteniendo que: *“El gran peligro del asistencialismo está en la violencia del antidiálogo, que impone al hombre mutismo y pasividad, no le ofrece condiciones especiales para el desarrollo de la “apertura” de de su conciencia”*. (Freire, 1969). De acuerdo a esto, se puede observar que se está negando la posibilidad de generar transformaciones, cuyo aspecto se relaciona fielmente a la negación de otorgarle sentido a los nuevos conocimientos, ya que según lo sostenido por Maturana: *“en la*

conversación que realizamos en los procesos de aprendizaje no sólo se intercambian razones, sino también afectos y emociones y unas y otras se entrelazan para darle especificidad a nuestro conocimiento” (Maturana, 2009) En torno a esto, cuando la participación se niega, se está coartando la reflexión, el otorgar sentido a lo desarrollado y además se restringe la oportunidad de generar cambios y transformaciones.

Sin embargo, si esta visión se radicaliza aún más y se asumen los postulados asociados a la Educación Popular, donde se reconoce que: *“los procesos educativos deben construir la más amplia participación de todos y todas sus integrantes no sólo en la ejecución sino en el diseño y conducción del proceso. Participar es incidir en las decisiones y no solamente ser activo en la ejecución de lo que otros deciden”* (Bernal, 2014) Se extiende entonces, según lo que sostienen tanto educadores y educandos de ambos contextos, en ninguno de ellos se produce participación activa de los educandos, ya que ellos no están involucrados en los procesos que inciden en el diseño de la acción educativa, ni en la toma de decisiones.

c.Respeto por el otro.

Imagen	Marco Referencial	Observación
El educador del contexto no formal reconoce como una de sus estrategias utilizar el error de los educandos para reorientar su acción educativa. En cuanto a ello, los educandos del contexto formal consideran que sus	Con el error, se dice, el estudiante se da cuenta que ante el aprendizaje no puede ni debe adquirir actitudes superficiales, y por lo tanto, ofrece una coyuntura para la autocrítica y para inferir	En cuanto al contexto formal, se aprecia una carencia en cuanto a las estrategias que utiliza el educador para propiciar la autorregulación en pos del respeto hacia el otro, y se observa reiteradas acciones imperativas del educador hacia

<p>errores son ridiculizados y no considerados por el educador.</p> <p>En esta misma lógica el educador del contexto no formal, atribuye una relevancia mayor al respeto mutuo entre pares que al orden y disciplina en el aula. Por su parte, el educador del contexto formal manifiesta recurrir al humor y la ironía para favorecer la participación de los educandos, y reconoce como aspecto desfavorable para ello, las burlas que se generan entre ellos. En torno a eso, los educandos de este contexto, consideran que el educador los ridiculiza a través de ironías. Además señalan, que el trato no es igualitario hacia todos los educando, realizando distinción positiva y</p>	<p>la necesidad de aprender de los errores y fracasos. (Marveya,1998)</p> <p>El respeto hacia la dignidad de las personas y la construcción de vínculos en base a la solidaridad, permite integrar unos a otros, salvando a los individuos de la exclusión y el aislamiento, a lo que el no saber, es decir, la ignorancia los condena. (Geremek, 1996)</p> <p>No existe fenómeno social, sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia. (Maturana, 1990)</p> <p>Enseñar requiere del respeto por los saberes o</p>	<p>los educandos, como por ejemplo: <i>“P: Recojamos papeles y basura jóvenes, antes de irse revisen bien los puestos, deben dejar limpio igual que en su casa, a ver recojan los papeles acá (indica con el dedo, continúa el paseo por la sala y a otro educando le indica) los papeles a la basura .”</i> o <i>“La profesora comienza a caminar por las ubicaciones de los estudiantes.P: nos dedicamos al trabajo y no a la conversa jóvenes.”</i>. De igual forma se observa una escasa valoración frente a la diversidad de sus educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, evidenciándose en ejemplos como : <i>“Una estudiante llama a su puesto al profesor y le pregunta por el ejercicio.P:</i> Eso debería estar (levanta los brazos en son de desentendimiento) definido ya, ahora tiene que interpretar con la tabla (mientras camina en</p>
---	--	--

<p>negativa frente a ellos.</p> <p>Por su parte, el educador formal, sostiene que el trabajo en equipos propicia el andamiaje cognitivo entre pares y además lo establece como un método apropiado para la resolución de conflictos entre los educandos.</p> <p>Ambos educadores concuerdan en la importancia que tiene considerar el contexto de los educandos a la hora de desarrollar las clases, y lo benéfico que resulta para propiciar su participación.</p> <p>En concordancia con lo que expresa el educador del contexto no formal, los educandos de este contexto sostienen que frente a las distintas dificultades de</p>	<p>conocimientos de los educandos. (Freire, 1997)</p> <p>Todos las personas tienen algo que aportar, ya que todos saben algo y la vez todos ignoran algo. Por lo tanto, siempre hay algo que aprender.</p> <p>(Freire,1969)</p> <p>Los docentes deben tener conocimientos, destrezas y actitudes para atender la diversidad, es decir para trabajar con niños y niñas procedentes de diferentes contextos sociales y</p>	<p>otra dirección)” ó “ ¿como sería Ramirez? E:¿ ah? Pares del estudiante se ríen P: sin burlarse. E: leer. P: ¿qué es lo que tendría que hacer al leer? El educador da un par de segundos para que responda el educando P: mucho tiempo, Diego. E: Despejar Y”. Por último, se advierte una carente valoración a la actitud de los educandos en el proceso anteriormente mencionado, con acciones como : “E: como cuando sacamos el promedio P: si, tal como cuando sacan el promedio de sus notas, él es quien mas debería saber.”</p> <p>De acuerdo a los registros obtenidos en las sesiones de clases, se puede observar que en contexto no formal, el educador le atribuye importancia a las particularidades de sus educandos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en otras palabras,</p>
---	--	--

<p>aprendizaje, el educador brinda tiempos para gestionar de diversas formas el aprendizaje, adecuándose con esto a los diversos estilos y ritmos de aprendizaje.</p> <p>En cambio, pese a lo señalado por el educador, los educandos del contexto formal, afirman que este no respeta los diversos ritmos de aprendizaje del grupo, ya que declaran que frente a las actividades propuestas por el educador sus respuestas deben ser inmediatas, esto frente al requerimiento del educador, percibiendo un carácter homogenizador en este.</p>	<p>culturales y que tienen diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje.</p> <p>(UNESCO, 2003)</p>	<p>valora la diversidad de estos y se ejemplifica con actos como el siguiente: “¿<i>Qué otro texto conoce usted? Cualquiera, el que se le venga a la cabeza.</i>”.</p> <p>de igual forma, se observa una valoración frente a la actitud de sus educandos en este proceso, validándolo como parte de esto, se aprecia en situaciones como la siguiente: “<i>5 por 8... y ahí me...complica</i></p> <p><i>P: ahí te complica ¿te sabes las tablas?</i></p> <p><i>E: si me las sé, pero ahora... en el momento de... se me olvida</i></p> <p><i>P: te poni nerviosa</i></p> <p><i>E: si, me pongo nerviosa</i></p> <p><i>P: ya, pero no hay problema así que no te preocupes. Lo que puedes hacer es ir escribiéndolas aquí al ladito, para que no se te olviden, la pizarra es toda suya.</i></p> <p><i>E: (ríe y escribe en la pizarra)</i></p>
---	---	--

	<p><i>entonces seria 40”.</i></p> <p>Por otro lado se nota un encasillamiento hacia un estudiante como medio para acercar el conocimiento enseñado hacia el contexto de los educandos, esto se ejemplifica con enunciados como : “¿para qué le lee cuentos usted a su hijo?” ó “P: ¿a ti te dieron Kiara cuando quedaste embarazada como un librito en el consultorio?.E: Si.P: ¿has cachado lo que dice como el libro?”</p>
--	--

Imagen de la categoría: Respeto por el otro.

Maturana señala que “*sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia, no hay fenómeno social.*” (Maturana, 1990), esto se resume a que las relaciones humanas y los lazos que se conforman entre las personas se regulan y cohesionan en función del respeto y la aceptación total del otro. Por ello, si el objetivo del educador es generar vínculos con sus educandos, intrínsecamente debe validar su ser, hacer y pensar. El respeto, la legitimación y la validación de los otros es parte trascendental para la convivencia y la construcción de comunidad, y no deja de ser así al interior de las aulas. Desde este punto de vista, el educador debe procurar y mediar para que las relaciones educador-educando y educando-educando se funden en las bases del respeto.

Respecto de ello, ambos educadores de los diferentes contextos, enuncian en su discurso,

reconocer la importancia que tiene el aceptar y respetar a los educandos. Por un lado, en el contexto no formal el educador plantea y reafirma la relevancia que tiene para el valorar la diversidad de sus educandos, y esto se puede observar en sus prácticas. Donde hace visible la realidad de ellos, validando sus experiencias de vida y utilizándolas como un medio para significar los aprendizajes, lo cual se condice en gran medida con el legitimar al otro en la convivencia.

Por otra parte, el educador del contexto formal, pese a emitir un discurso pro respeto, en sus prácticas ocurre un fenómeno discordante entre lo que dice y lo que se puede observar, ya que, de acuerdo a la percepción que tienen los educandos, y lo observado, se hace notorio su escasa validación de los saberes de los educandos y sus experiencias, no existe respeto por el ritmo de aprendizaje, por la validez de sus intervenciones y además se menoscaba sarcásticamente a algunos de ellos, lo que se contrapone a lo que propone Freire, al postular que *“Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.”* (Freire, 1997) y al mismo tiempo, también a lo que plantea Geremek, cuando sostiene que *“el respeto de la dignidad del ser humano y la construcción de vínculos sociales en nombre de la solidaridad para integrarlo a los demás seres humanos y salvarlo de la exclusión y el aislamiento a los que el no saber -es decir, la ignorancia- los condena.”* (Geremek, 1996). En este sentido, el educador está impidiendo la construcción de un vínculo con sus educandos, y a la vez está coartando la posibilidad de que ellos se auto-legitimen, repercutiendo necesariamente en el aprendizaje y las posibilidades de otorgarle un significado a ellos. Además inhibe la participación y provoca que el clima de aula se escape de los márgenes del respeto entre pares. Esto recae, en la carencia de autocrítica por parte del educador, y *“Sin la autocrítica nos dejamos atrapar en y por nuestras propias redes y nos dejamos ahogar en y por nuestro propio aire. La autocrítica es el espejo que nosotros mismos creamos para vernos por dentro”*(Ramírez, 2000), Entonces al atribuir la responsabilidad a los educandos cuando se pierde el respeto en sus clases, está disociándose de la capacidad de autoanalizarse y observar su hacer desde afuera, y además está perdiendo la oportunidad de aprender y enriquecerse de las experiencias y conocimientos de los educandos. Esto se vincula también, a la necesidad de avalarse, desconociendo que: *“Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.”* (Freire, 1969).

Relativo a lo que plantea la pedagogía crítica, los educadores deben ser críticos y a la vez autocríticos, ya que en base el constante cuestionamiento, surgen las verdaderas transformaciones, el educador que reprime este aspecto está sustentando la opresión en su quehacer pedagógico.

4.3 Análisis Explicativo

El siguiente apartado pretende vincular los supuestos teóricos y los resultados obtenidos en esta investigación. De tal modo, se busca contrastar teoría y realidad, de la manera más ilustrativa posible, determinando hasta qué punto las propuestas teóricas se condicen con la realidad actual y los contextos educativos formal y no formal en particular. En estricto rigor, la idea es vislumbrar los estilos de relación que existen en los contextos ya mencionados, estableciendo sus limitaciones, aspectos favorables y/o desfavorables para el aprendizaje.

Es sabido que diversos elementos conforman los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula, entre ellos se encuentran el objetivo de la clase, actividades, recursos didácticos, entre otros. Si bien estos elementos que configuran una clase son importantes, poco se visualiza un elemento tanto o más importante a los ya mencionados, nos referimos al estilo relacional que se da entre el educador y el educando. Las emociones, poco a poco se han ido desplazando de nuestras salas de clases, dando mayor espacio a lo racional. Por lo cual, las relaciones que el educador establece con sus educandos, han perdido el real protagonismo que debieran tener. Los resultados de las últimas evaluaciones docentes (2012-2015) llevadas a cabo en nuestro país, indican que los profesores en ejercicio presentan mayores dificultades en la interacción pedagógica, así también como en la mediación del aprendizaje. Por lo cual se puede evidenciar que el aspecto relacional entre educador educando dentro de la sala de clases, no es algo relevante para los educadores en ejercicio.

Dentro como fuera de la sala de clases el ser humano tiene diversas emociones, basándose en Maturana (1990) “las emociones son disposiciones corporales dinámicas que permiten el surgimiento de distintos dominios de acciones posibles, por lo que las clases de acciones tienen que ver con las emociones que están en la base.” Es decir, la emoción en la que nos encontremos nos permitirá o no realizar un tipo de acción.

Ibáñez (2011) lleva las emociones al aula de clases y plantea que el educador con sus acciones genera distintas emociones en los educandos, lo que favorece o desfavorece el aprendizaje de estos. Es por lo antes mencionado, que se vuelve indispensable centrar la atención en las

relaciones que los educadores generan con sus educandos, ya que esto favorecerá o dificultará los procesos de aprendizaje.

En este sentido, existen diversas corrientes teóricas o enfoques que buscan describir y denominar los estilos relacionales entre el educador y sus educandos. Sin embargo, dentro de toda esta gama de fuentes teóricas, no se ha encontrado una específica que concuerde totalmente con la visión de esta investigación, por lo tanto, ha surgido desde las investigadoras la necesidad de condensar las ideas principalmente de Paulo Freire y otros autores pertenecientes a al paradigma sociocrítico, en cuanto a prácticas pedagógicas, lo cual permitirá configurar una nomenclatura que se condiga con la postura epistemológica que se ha desarrollado hasta ahora en esta investigación.

Las ideas expresadas por los autores permiten clasificar en dos los estilos de relación educador-educando, atribuyéndole los nombres de estilo de relación Autoritario y Libertario.

Ambos estilos relacionales, reflejan las ideas que los pedagogos, anteriormente mencionados, desarrollan en función de prácticas pedagógicas que se gestan en torno a una visión de mundo particular, que responden a una intencionalidad definida, acorde a las concepciones del educador, las cuales llevan hacia la liberación o hacia la opresión.

En función de los referentes teóricos estudiados, se ha confeccionado una tabla con el objetivo de ilustrar al lector las ideas adaptadas.

Tabla N°1: Estilos de relación y prácticas educativas que los definen.

Temas	Estilo Autoritario	Estilo Libertario
Reflexión/Argumentación	-El educador cree ser el único que maneja los conocimientos dentro del aula.	-El educador distingue a sus educandos como seres conscientes, desarrollando una relación dialógica junto a ellos.

	<p>-El educador es quien piensa, entregando las respuestas a los educandos.</p> <p>-El educador y los educandos memorizan los conocimientos a trabajar, promoviendo el pensamiento mecánico.</p>	<p>-Educador y educandos reflexionan en relación a los conocimientos a trabajar, propiciando pensamiento crítico.</p> <p>-El educador investiga y promueve la investigación y la curiosidad en los educandos.</p>
Participación	<p>-El educador es quien expone los conocimientos.</p> <p>-El educador inhibe las intervenciones de los educandos.</p> <p>-El educador organiza y diseña la acción educativa sin contemplar la visión de los educandos.</p>	<p>-El educador propicia y favorece las intervenciones de los educandos, potenciando el valor de estos.</p> <p>- El educador fomenta el diálogo con y entre los educandos, desafiándolos a comprender lo que comunican y lo comunicado.</p> <p>-El educador construye y diseña el proceso de enseñanza-aprendizaje en consenso con los educandos.</p>
Rol protagónico	<p>-El educador es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-El educador es quien habla, los educandos escuchan.</p>	<p>-Los educandos son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-El educador promueve la puesta en práctica de una visión crítica del mundo, con la finalidad de que el</p>

	<p>-El educador mantiene una postura rígida frente a su rol de educador, coartando la posibilidad de generar su propio aprendizaje.</p>	<p>educando participe de la transformación de este.</p> <p>-El educando es un investigador crítico, en diálogo con el educador.</p>
Respeto a la diversidad	<p>-El educador determina el ritmo de aprendizaje de los educandos.</p> <p>-El educador impone estrategias para generar el pensamiento mecánico.</p> <p>-El educador genera prejuicios por los cuales niega la democracia, lo que ocasiona inseguridad a los educandos.</p>	<p>-El educador actúa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en pos de los intereses y necesidades de los educandos.</p> <p>-El educador establece situaciones problemáticas en base a la realidad de los educandos.</p> <p>-El educador espeta a sus educandos y su concepción del mundo, asumiendo la relevancia que tiene esto, en la construcción de identidad.</p>
Contextualización	<p>-El educador selecciona el conocimiento de acuerdo a lo que demanda el currículum oficial.</p> <p>-El educador no involucra en sus clases, la realidad histórica de los educandos.</p> <p>-El educador desconoce los</p>	<p>-El educador es consciente del objetivo del currículum oficial y lo analiza, con la finalidad de seleccionar elementos que le permitan al educando, ser consciente de la cultural en la cual surge.</p> <p>-El educador involucra en los</p>

	<p>intereses de los educandos.</p>	<p>procesos de enseñanza-aprendizaje los significados de los educandos.</p> <p>-El educador lleva a los educandos a ser conscientes de su realidad histórica, asumiendo con esto la identidad cultural de sus educandos.</p>
Autoridad	<p>-El educador es quien disciplina.</p> <p>-El educador determina las normas a cumplir dentro de la sala.</p> <p>-El educador propicia el cumplimiento de las normas a través del miedo.</p>	<p>-El educador desarrolla una relación horizontal entre él y sus educandos, lo que favorece la autorregulación de estos.</p> <p>-Se consensuan en el grupo las normas a cumplir.</p> <p>-El educador enseña a partir del ejemplo, buscando coherencia entre su discurso y la práctica.</p>
Autocrítica	<p>-El educador no realiza reflexiones sobre su hacer pedagógico.</p> <p>-El educador no considera el hacer de los educandos como método de autoevaluación.</p>	<p>- El educador es capaz de observar críticamente su hacer, reflexionando y generando cambios en pos de los educandos y el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-El educador evalúa su hacer en base a la observación del hacer de</p>

	<p>-Al validar un modelo, el educador no transa su postura inicial.</p>	<p>sus educandos.</p> <p>-El educador acepta y valora observaciones de su hacer por parte de los educandos.</p>
--	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Tomando en consideración la tabla anterior, en que se establece una delimitación respecto de las prácticas pedagógicas que se reconocen en ambos estilos de relación catalogados. Se puede apreciar, que la principal diferencia entre ellos radica, en qué actor educativo asume un rol protagónico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al denotar esto, es posible precisar que el estilo de relación Autoritario, sitúa al educador como protagonista y centro de la acción educativa. Es él quien tiene el poder y controla el proceso, fija y define los tiempos para el aprendizaje, además maneja el conocimiento, sin considerar lo que los educandos puedan aportar a la clase desde su perspectiva individual y colectiva. En este sentido, aspectos centrales para esta investigación, como la reflexión, la participación y el respeto, se ven totalmente coartados por quien cree poseer todos los saberes.

En cuanto al estilo de Relación Libertario, éste se configura a partir de aquellas prácticas que son favorables para el aprendizaje según el enfoque que se ha desarrollado para este estudio, ya que a partir de este estilo relacional, los educandos adquieren un rol protagónico, y son considerados integralmente en todos los ámbitos, potenciando el respeto, la reflexión y participación activa en el proceso de construcción del aprendizaje.

Con la finalidad de lograr identificar qué estilo relacional se lleva a cabo en cada contexto educativo seleccionado para esta investigación (formal o no formal), se decide identificar las prácticas educativas que construyen a estos estilos, y que de acuerdo a lo planteado en los niveles de análisis anteriores se vinculan a temáticas que han tomado relevancia lo largo de la investigación. Por lo tanto, para identificar el contexto educativo en que se destaca este estilo de relación, es necesario como primera instancia presentar las prácticas educativas

desarrolladas por los educadores de ambos contextos.

Para plasmar esta información de un modo ilustrativo es que se ha decidido elaborar una tabla resumen de las prácticas presentes en cada contexto, a modo de comparar el hacer de los educadores seleccionados.

Tabla N°2: Prácticas pedagógicas en contexto educativo formal y no formal.

Tema	Prácticas educativas contexto formal	Prácticas educativas contexto no formal
Reflexión	El educador, menciona establecer el objetivo de la clase como primera acción pedagógica para el proceso de enseñanza y aprendizaje, para luego desarrollar este proceso a partir de situaciones problemáticas con el fin de activar los conocimientos previos de los educandos. Sin embargo, estos últimos declaran participar de clases que se desarrollan sólo a través de la exposición del conocimiento por parte del educador, lo cual se condice con las observaciones realizadas.	Los sujetos participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje (educador, educando) mencionan participar de un espacio que propicia situaciones problemáticas y favorece el descubrimiento del conocimiento a trabajar, como parte del contexto en que surgen los educandos y no como objeto ajeno a estos. De igual forma se evidencia en las observaciones del desarrollo de la clase.
Argumentación	El educador expresa realizar preguntas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.Sin	El educador declara utilizar preguntas abiertas hacia los educandos al finalizar la clase,

	<p>embargo, los educandos y las observaciones a este se desvinculan a lo mencionado, destacando por una parte, las acciones en que el educador entrega las respuestas a lo cuestionado por este mismo, sin generar mayor análisis, y por otro lado, lo mencionado por los educandos como clases que se desarrollan sólo a través de la exposición del conocimiento.</p>	<p>como medio por el cual los educando analizan lo aprendido y desarrollan una síntesis de esta. Esto se constata en las observaciones de clases, en el que el educador no solo realiza preguntas al finalizar la clase, sino más bien, en todo el proceso.</p>
<p>Participación</p>	<p>El educador señala promover la participación de los educandos a través de preguntas realizadas al azar, del desarrollo de ejercicios planteados por él en la pizarra, y el desarrollo de trabajo grupal, además menciona que durante sus clases destina poco tiempo a la exposición del conocimiento. En cambio, los educandos indican que su participación se ve coartada por la actitud denigrante que manifiesta el educador frente a las intervenciones de estos. Además</p>	<p>Tanto lo mencionado por los sujetos participantes del proceso de enseñanza -aprendizaje como las observaciones presenciadas en este. Se demuestra una coherencia en lo dicho por el educador quien se manifiesta receptivo a las intervenciones y apreciaciones de los educandos, en relación a los contenidos curriculares, y por otra parte en lo señalado por los educandos quienes expresan no sentirse impedidos de participar en las</p>

	<p>sostienen que sus dudas no son resueltas, ya que su hacer dentro de las clases es escasamente monitoreado por el educador. A si mismo, en las observaciones del proceso se distingue reducida participación de estos, limitándose principalmente a la ejecución de ejercicios en pizarra.</p>	<p>clases, a pesar de no poseer un conocimiento acabado en relación a los contenidos expuestos en esta.</p> <p>Sin embargo, educandos y educador, no hacen alusión a la participación directa de todos los involucrados, en el diseño y planificación de las actividades, por tanto el nivel de injerencia de los educandos, se reduce a la ejecución de las clases.</p>
Rol protagónico	<p>A partir de las observaciones del desarrollo de las clases, se aprecia un rol protagónico del educador, el cual se destaca por utilizar estrategias expositivas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual forma, los educando mencionan no poseer espacios en que se les permita resolver conflictos cognitivos presentados por el educador.</p>	<p>Los educandos expresan sentir un rol protagónico dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que en base a ellos la clase avanza. Esto los obliga a participar y a dialogar entre ellos y con el educador. De igual forma se aprecia en las observaciones del desarrollo de las clases.</p>
Autoridad	<p>El educador manifiesta una autoridad implícita la que permite el proceder de la clase, ya que esta</p>	<p>El educador expresa atribuir una mayor trascendencia al respeto mutuo entre los educandos que al</p>

	<p>no comienza sin la compostura de sus educandos. De forma contraria se observa en el desarrollo de las clases una carencia de estrategias por el educador en favor a la autorregulación, manifestando reiteradas solicitudes imperativas hacia sus educandos.</p>	<p>orden y disciplina en el aula. De igual forma no se advierten complicaciones de este tipo en las observaciones.</p>
<p>Respeto a la diversidad</p>	<p>El educador manifiesta, el trabajo en equipos como medio por el cual se propicia el andamiaje cognitivo entre pares y además lo establece como un método apropiado para la resolución de conflictos entre los educandos, además sostiene una rigurosa empleabilidad del tiempo en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual, en el transcurso le permite a sus educandos un adiestramiento frente a la autorregulación del tiempo en el desarrollo del proceso. En cambio, sus educandos afirman que este no respeta los diversos ritmos de aprendizaje, ya que frente a las diversas actividades sugeridas, estas deben ser respondidas a la</p>	<p>El educador indica utilizar el error de los educandos como medio por el cual reorienta las acciones educativas de ellos, sin otorgarle a este un carácter punitivo. De igual forma, sus educandos señalan que frente a los diversos conflictos cognitivos presentes en el proceso, el educador facilita tiempos para gestionar de diversas formas el conocimiento, adecuándose con esto a los diversos estilos y ritmos de aprendizaje.</p>

	<p>brevedad, percibiendo un carácter homogeneizador por parte del educador. Lo anteriormente mencionado por los educandos se aprecia de igual forma en las observaciones del desarrollo de las clases.</p>	
Contextualización	<p>El educador señala como factor primordial la consideración del contexto de sus educandos en el momento de desarrollar las clases. Por otro lado no se observa esta cualidad frente a sus educandos en desarrollo de sus clases.</p>	<p>El educador menciona considerar como elemento importante el contexto de sus educandos en la preparación y desarrollo de sus clases, esto se constata en diversas acciones observadas en el desarrollo del proceso de aprendizaje.</p>
Autocritica	<p>El educador en sus dichos atribuye la responsabilidad a los educandos cuando se pierde el respeto en sus clases. Sin embargo, durante las observaciones, son reiteradas las veces en las cuales, él incurre en actitudes y frases despectivas</p>	<p>El educador observa su práctica, modificando y adecuando de acuerdo a las necesidades de los educandos.</p>

	hacia los educandos, el impacto de esto no es visualizado por el educador.	
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se visualizan diversas prácticas realizadas por los actores educativos en cada uno de los contextos seleccionados (formal y no formal), en base a los temas relevantes para esta investigación. Esto ha permitido vislumbrar acciones, a modo de resumen, de los educadores, triangulando lo señalado por el educador a través de la entrevista, con las observaciones realizadas a sus clases, además de la perspectiva de los educandos, a partir del foccus group.

Según lo expuesto en la tabla anterior, se puede denotar que en algunas ocasiones existe discordancia entre lo que los educadores plantean y lo que se puede observar y constatar respecto de lo que sostienen los educandos. De este modo, la triangulación de la información ha permitido que se logre obtener una apreciación más confiable de la información recabada.

Las temáticas abordadas indican que ambos educadores, poseen visiones de mundo muy diferentes, las que se evidencian a través de sus prácticas pedagógicas, algunas veces totalmente opuestas, dándoles mayor relevancia a unas por sobre otras. Como se ha podido observar, para el educador de contexto formal aspectos como el control del tiempo, el cumplimiento de objetivos durante la clase y el obtener resultados tangibles en el corto plazo, son ámbitos a los cuales atribuye mayor valor. De un modo inverso, el educador de contexto no formal considera de mayor relevancia aspectos como la participación y la reflexión, otorgando a los educandos espacios para el error y brindándoles tiempo para la resolución de los distintos conflictos cognitivos, con mayor flexibilidad respecto de lo que se haya planificado, considerando en gran medida las necesidades de los educandos.

Cabe señalar que dentro del contexto no formal se da mayor relevancia a la construcción de

aprendizajes, en los cuales tanto el educador como el educando son partícipes, generando entre ellos una relación más simétrica, por lo cual el educador no sólo cumple el rol de educar, sino que también el de aprender junto a sus educandos, durante los procesos de enseñanza aprendizaje. En relación al contexto formal se puede evidenciar que el educador tiene menor apertura a ser desplazado de su rol de educar, es él la figura de mayor conocimiento y autoridad dentro de la clase, por lo cual no se evidencian consensos entre él y sus educandos y tampoco la construcción de conocimientos, la cual es vital para el aprendizaje significativo.

Se puede evidenciar además que existe mayor inquietud de parte del educador del contexto no formal, por modificar tanto sus prácticas como los aprendizajes establecidos para los educandos, ya que logra realizar adecuaciones en base a lo observado en el hacer de estos. La observación no sólo le permite evaluar el aprendizaje, sino que también nutrir sus propias prácticas pedagógicas y tomar decisiones en relación al rumbo de la clase y los tiempos definidos para cada una de las actividades planeadas, esto no perjudica el logro de la cantidad de aprendizajes seleccionados para los educandos, sino que más bien permite que estos sean mejor comprendidos por los ellos. Lo contrario ocurre en el contexto formal, ya que el educador, si bien monitorea los aprendizajes, rara vez se detiene frente a las dudas o inquietudes de los educandos en base a los conflictos cognitivos que él propone, ya que valida sólo un ritmo de aprendizaje, el cual es poco representativo en relación al grupo de educandos con los cuales trabaja, por lo que considera que a través de la misma metodología y al mismo tiempo debiesen avanzar todos los educandos.

El respeto es otro de los temas visualizados en las prácticas pedagógicas de los educadores. En cuanto al contexto no formal se puede determinar que el educador con los educandos comparten códigos de convivencia, los que cada cual respeta, además se evidencia que más que imponer el respeto, el educador desarrolla estrategias que le permite a los educandos reflexionar sobre su propia conducta, es por esto que en las observaciones realizadas a sus clases, no se visualizaron dificultades referidas a este tema.

Por otra parte, en el contexto formal el educador impone el respeto a sus educandos, estableciendo para ellos pautas de conductas las cuales son impuestas y garantizadas a través

del miedo de los educandos, lo cual no permite la reflexión de estas prácticas para su interiorización, por lo cual no se establece un mayor sentido de estas.

En torno a esto, otro ámbito, no menos importante, se asocia a la habilidad de los educadores de lograr observar su hacer desde afuera, reorientando sus acciones en favor de los educandos y el proceso de enseñanza -aprendizaje.

En cuanto a esto, el educador del contexto formal, carece de esta habilidad a la hora de expresar sus opiniones, haciendo alusión constantemente a su buen desempeño, desconociendo sus falencias vinculadas al respeto por los educandos, manifestando conductas que incrementan las burlas entre pares y realizando comentarios claramente peyorativos hacia los educandos, encasillándolos.

Por lo tanto, para lograr evidenciar a cual de los estilos de relación, antes mencionados, se acercan estas prácticas, es necesario establecer una forma que permita visualizar de manera más concreta los resultados obtenidos en esta investigación. Es por esto, que se ha diseñado una tabla que condense los resultados obtenidos, tanto para el contexto formal como para el no formal, en relación a las prácticas pedagógicas, que reflejan el estilos de relación educador-educando.

Tabla N°3: Estilos de relación educador educando en contexto educativo formal y no formal

Temas	Contexto formal		Contexto No Formal	
	Libertario (favorece el aprendizaje)	Autoritario (desfavorece el aprendizaje)	Libertario (favorece el aprendizaje)	Autoritario (desfavorece el aprendizaje)
Reflexión/ Argumentación				
Participación				
Rol protagónico				
Autoridad				
Respeto a la diversidad				
Contextualización				
Autocrítica				

Fuente: Elaboración propia.

Simbología:

Cumple tres aspectos.	
Cumple con uno o dos aspectos.	
No cumple con ningún aspecto.	

Como fue mencionado anteriormente, uno de los aspectos relevantes, al hablar de aprendizaje significativo, son las emociones que surgen en dicho proceso, estas cobran un rol fundamental, ya que en palabras de Humberto Maturana, las emociones son disposiciones corporales que permiten un dominio de acción. Es decir, el lograr o no realizar una acción, estará condicionado a la emoción en la cual el sujeto se encuentre en dicho momento. Es por esto, que las acciones que el educador realice, las cuales son reflejo de su estilo relacional con los educandos, dentro del contexto de aprendizaje, generarán en el educando cierta emoción, la cual favorecerá el aprendizaje o dificultará .

Por este motivo, en el contexto de enseñanza aprendizaje el clima y la relación entre el educador y el educando, juega un rol preponderante, ya que este es determinante en base al favorecimiento o desfavorecimiento del aprendizaje.

Con respecto al cuadro anterior, en el cual se clasifican las prácticas pedagógicas realizadas por el educador, tanto del contexto formal, como el no formal. Se considera al estilo de relación autoritario, el cual desfavorece el aprendizaje, o libertario, el que favorece el aprendizaje. Se puede establecer que, el educador del contexto formal, en gran parte de las ocasiones establece prácticas pedagógicas que son reflejo de un estilo de relación autoritario,. Cuyas características desfavorecen el aprendizaje, ya que las emociones generadas en los educandos, dificultan el llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. Este aspecto se ve

reflejado, en cada uno de los temas relevantes seleccionados para esta investigación.

En cuanto a la reflexión/argumentación, el cual, para las investigadoras tiene un rol fundamental dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva sociocrítica. Se observa que el educador se reconoce a sí mismo como el único sujeto que maneja los conocimientos dentro del aula. Así también, es él quien piensa por los educandos, entregando las respuestas a estos, de los conflictos cognitivos que surgen en la clase, propiciando con esto, sólo la memorización de los conocimientos a trabajar, promoviendo de esta manera, el pensamiento mecánico.

Esto ocurre también, en torno al tema participación de los educandos. El educador basa su clase en la exposición unidireccional de los conocimientos, esto inhibe y restringe en gran medida las intervenciones de los educandos, además cabe señalar que es él es quien organiza y diseña la acción educativa sin contemplar la visión de estos.

En cuanto al rol protagónico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se visualiza que el educador ocupa un rol protagónico, ya que él es quien la mayoría del tiempo expone y guía el proceso, siendo los educandos quienes escuchan y ejecutan a partir de las instrucciones recibidas, sin tener mayor participación en el desarrollo de la clase. Además el educador mantiene una postura rígida frente a su rol de enseñar, en el cual transfiere los conocimientos a los educandos, coartando con esto la posibilidad que él tiene de generar sus propios aprendizajes en colaboración con los educandos, y de este modo construir, conocimientos en conjunto.

Junto con lo antes señalado, con respecto al tema respeto a la diversidad, el educador determina y fija el ritmo apropiado para el aprendizaje en los educandos, imponiendo estrategias para generar el pensamiento mecánico en ellos. Además genera y reproduce prejuicios sobre los educandos, lo que ocasiona inseguridad en ellos, limitando las posibilidades de democracia al interior del aula.

Además, en el tema contextualización de los aprendizajes, se observa que el educador selecciona el conocimiento de acuerdo a lo que demanda el currículum oficial, no involucra en

sus clases, la realidad histórica de los educandos y desconoce los intereses de estos, estableciendo sus clases y las actividades dentro de estas, a partir de su criterio.

En cuanto a la autoridad dentro de la sala de clases, el educador es quien disciplina, él es quien determina las normas a cumplir dentro de la sala y propicia el cumplimiento de estas, a través del miedo generado en los educandos

Por último, en cuanto a la autocrítica que el educador genera de su hacer con sus educandos, se observa que el educador no realiza reflexiones sobre este hacer pedagógico, de igual forma no considera el hacer de los educandos como método de autoevaluación y al validar un modelo, el educador no transa su postura inicial, a pesar de observar las conductas de sus educandos frente al aprendizaje.

Todas las acciones mencionadas con anterioridad reflejan un estilo de relación educador-educando, autoritario, lo cual genera emociones negativas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que inhiben el hacer y la capacidad de acción directa de los educandos, lo que desfavorece sus aprendizajes.

En cuanto al educador del contexto no formal, se visualiza que en relación al tema reflexión/argumentación este distingue a sus educandos como seres conscientes, desarrollando una relación dialógica junto a ellos, así también se observa que educador educando reflexionan en relación a los conocimientos a trabajar, propiciando con esto el pensamiento crítico en los educandos, además el educador investiga y promueve la investigación y la curiosidad en los educandos, generando situaciones desafiantes a sus educandos.

En relación al tema participación, el educador propicia y favorece las intervenciones de los educandos, potenciando el valor de estos, además fomenta el diálogo con y entre los educandos, desafiándolos a comprender lo que comunican y lo comunicado. Pese a lo señalado, el grado de participación e injerencia se restringe a lo que sucede en las clases, no así, en la elaboración, diseño y selección de los conocimientos. De este modo, la participación activa se visualiza al interior del aula, con algunas limitaciones en torno a la construcción de la

clase.

En cuanto al tema rol protagónico, se observa que los educandos son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del dialogo, el educador promueve la puesta en práctica de una visión crítica del mundo, con la finalidad de que el educando participe de la transformación de éste. ,También se observa que el educando es un investigador crítico, en diálogo con el educador.

En relación al respeto a la diversidad, se observa que el educador actúa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en pos de los intereses y necesidades de los educandos, él establece situaciones problemáticas en base a la realidad de los educandos, puesto que la conoce. Se observa además, que respeta a sus educandos y su concepción del mundo, asumiendo la relevancia que tiene esto, en la construcción de identidad.

En cuanto al tema contextualización, de los aprendizajes el educador involucra en los procesos de enseñanza-aprendizaje los significados de los educandos y lleva a estos a ser conscientes de su realidad histórica, asumiendo la identidad cultural ellos, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar, que en cuanto a este tema se observa que el educador selecciona el conocimiento de acuerdo a lo que demanda el currículum oficial, sin elaborar una crítica de manera individual ni en conjunto con los educandos, sobre estos conocimientos que impone el curriculum.

En cuanto a la autoridad el educador desarrolla una relación horizontal entre él y sus educandos, lo que favorece la autorregulación de estos. Se consensuan en el grupo las normas a cumplir, para que estas posean sentido para los educandos. Además cabe señalar, que el educador educa a partir del ejemplo, buscando coherencia entre su discurso y la práctica.

Y por último, en base al tema autocrítica se observa que el educador es capaz de observar críticamente su hacer, reflexionando y generando cambios en pos de los educandos y el proceso de enseñanza-aprendizaje, así también se observa que el educador evalúa su hacer en base a la observación del hacer de sus educandos y sus percepciones, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con esto se destaca que el educador acepta y valora

observaciones de su hacer por parte de los educandos.

En base a las prácticas pedagógicas antes señaladas, se puede precisar que el educador del contexto no formal establece con sus educandos, un estilo relacional libertario, con algunos matices del estilo relacional autoritario, específicamente en los temas de participación y contextualización. todas estas prácticas generan emociones positivas en los educandos, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo cual esto favorece el aprendizaje en ellos.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

En este apartado se presenta la discusión entre lo que propone la teoría y los hallazgos de la investigación.

Existe un consenso general en cuanto a los aspectos relacionales entre el educador y educando que favorecen o no el aprendizaje al interior de las aulas. Si bien algunos estudios lo han demostrado y se han elaborado textos que lo sustentan, estos aún no han logrado impactar por completo dentro de las salas de clases de nuestro país.

Sin embargo, se han posicionado en el saber colectivo nociones acerca de su importancia tanto para los educandos como para los educadores.

Uno de los aspectos relevantes dentro del proceso de aprendizaje, es la participación de los educandos, ya que a través de ella se le otorga mayor protagonismo a estos en la construcción de su propio aprendizaje. Según lo expresa Freire (1968, 1969) el hombre se construye a sí mismo en el diálogo con otros, por ende el no expresar las ideas, dificulta la apertura de la conciencia.

El aprender en el contexto escolar, no es sólo un acto de incorporar nuevos conocimientos curriculares, sino que también se encubre en él, reconocer el contexto en el cual surgen los educandos y la forma de ser conscientes de aquellos es a través del diálogo.

Cabe destacar, que esta participación no sólo se debe restringir al contexto de aula, sino que también en la planificación de las clases que se realizan. Los educandos deben ser considerados en la toma de decisiones con respecto a la construcción de las clases, es decir, los procesos educativos no sólo deben contar con la participación de los educandos a la hora de ejecutar dicha clase, sino también en la toma de decisiones en cuanto al diseño, construcción y objetivos de estas. En palabras de Freire participar es incidir en las decisiones y no solamente ser activo en la ejecución de lo que otros deciden. (Freire, 1985).

El permitir al educando ser parte de las decisiones en la elaboración de las clases, es una forma en la cual el educador se desmarca de un rol protagónico, ampliando la incidencia que posee el educando en su propio proceso de aprendizaje. Esto propicia también su participación en las clases, por lo cual es importante reconocer, que a partir del diálogo, además de consensuar la planificación de las clases, el educador puede generar la distribución equitativa del poder.

Este es uno de los temas que producen gran discrepancia entre los educadores, puesto que algunos educadores consideran absurdo el otorgar a los educandos responsabilidad frente a la toma de decisiones respecto del trabajo a desarrollar, ya que el poder y la autoridad históricamente ha recaído sobre la figura del educador, esto aún se replica en la gran mayoría de las aulas chilenas. (Olivera. E, Orellana. A, 2006).

En la mayoría de las aulas chilenas la figura de autoridad, es el educador, es él quien maneja y controla los tiempos y procesos de los educandos, lo que restringe la participación de ellos y la construcción de su propio aprendizaje. Esto nos hace entender que por lo general el educador, invalida lo que los educandos puedan contribuir a sus clases, por lo cual, es muy poco el espacio que otorga para que estos puedan interactuar, ya sea con el educador o entre pares. Se puede inferir entonces que algunos educadores invisibilizan o desconocen lo postulado por Freire (1969), quien señala que todos los individuos nunca dejan de aprender, ya que todos conocen e ignoran algo.

Este postulado hace referencia a la dualidad del rol educador-educando en el proceso de aprendizaje, ya que esta relación es dialéctica y dinámica, por lo cual el educador no sólo cumple el rol de educar dentro de la clase, sino que también cumple un rol de aprendiz en la dinámica que genera con su educandos a partir del diálogo con estos.

El considerar esto, permite enriquecer los procesos de aprendizaje, lo que lleva a valorar al otro, reconociendo que es esencial su aporte en la construcción de conocimientos colectivos, esto a través de sus intervenciones, ya sea expresando su opinión, o las ideas que surgen en dicho proceso, entendiendo que estas expresan su visión de mundo y los significados de este.

La educación dialéctica, permite al educador y al educando, beneficiarse de la diversidad, no

tan sólo de opiniones, sino que también de etnias, género y edad. De este modo, permite construir un saber colectivo más complejo, asumiendo que cada participante puede aportar a partir de su propia historia y realidad. Si esto es llevado a cabo, favorece el aprendizaje, ya que de esta forma los conocimientos son contextualizados a la realidad de los educandos, lo que hace que se le atribuya una connotación diferente, asociado esto a la motivación de los educandos por participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se puede sostener entonces, que este último planteamiento se vincula a la habilidad del educador de observar su propia práctica, denominado por Freire (1969) como autoreflexión o autocrítica. Si bien, esto no garantiza el generar los cambios necesarios para favorecer el aprendizaje, es un elemento, que utilizado junto a otros recursos, puede ser fundamental para generar las transformaciones necesarias.

En relación a lo extraído a partir de la investigación, se hace visible la carencia de este tipo de instancias, en la que los educadores puedan observar y analizar su propia acción. En el contexto formal esto se niega tajantemente, el educador atribuye la responsabilidad de los aspectos negativos de la clase, a la actitud que él observa en los educandos, invisibilizando su propia injerencia y su propia responsabilidad en torno a estos.

El educador, se reconoce a sí mismo, como un individuo incapaz de cometer errores, y enuncia constantemente que los errores son cometidos, tan solo por los educandos, por tanto se observa escasa autocrítica, tanto en el discurso como en su hacer.

En base a lo antes señalado, surge dentro de esta investigación la interrogante en relación a la figura predominante del educador dentro de la sala de clases, en otras palabras ¿cuál es el motivo por el cual el educador no atribuye un rol más activo a sus educandos ?

En cuanto a ello, siguiendo la línea del pensamiento sociocrítico, se entiende que es necesario que el educador cambie el enfoque de su pedagogía y desarrolle una pedagogía de la pregunta, ya que lo que hasta ahora ha primado en el sistema educativo actual, es una pedagogía basada

en la respuesta, desde la cual, educadores contestan a preguntas que los educandos realizan (Freire, 1985), generándose una dinámica unidireccional.

La pedagogía de la pregunta, se vincula a la necesidad que existe en despertar la conciencia, tanto del educador como del educando, a partir de la reflexión que permite el cuestionar el mundo y la realidad, tanto nacional como de cada individuo que participa del proceso.

Una de las herramientas principales para generar la construcción de aprendizaje es el lenguaje, por medio del cual, el educador puede constatar cómo se están llevando a cabo los procesos de transformación en el educando. Este último, a partir de la verbalización comparte su mundo interior y además da cuenta del grado de comprensión que posee sobre el tema en el cual se esté trabajando, esto le permite no sólo expresar sus pensamientos, sino también reflexionar en torno a estos, distanciándose de ellos para lograr visualizar su hacer y complementarlo o contrastarlo a las diversas posturas, lo que le permiten constituir su propio yo (Bruner 1989).

En base a los hallazgos de esta investigación se puede observar que en el contexto formal el educador, si bien en el discurso comparte las concepciones antes mencionadas, se encuentra lejos de poder concretarlas en sus clases, ya que su actuar se vincula a las concepciones de la educación bancaria, definida por Freire (1969), en la cual se concibe al educando como una jarra vacía en la que se depositan los conocimientos que posteriormente serán guardados y archivados. Esta situación se replica en la gran mayoría de las salas de clases de nuestro país.

Algunas de las acciones que permiten identificar la educación bancaria son por ejemplo, invisibilizar los procesos de resolución de problemas del educando, restringiendo los espacios y el tiempo para que estos demuestren su proceso de resolución, lo que lleva a mecanizar la ejecución de estos, entregando los resultados rápidamente, con el fin de agilizar el ritmo de la clase.

Por otro lado el modelo de pedagogía propuesto por Freire (1969), propicia los procesos reflexivos en y con los educandos, en relación al descubrimiento del conocimiento abordado.

En cuanto al educador del contexto no formal, se evidencia la intención de propiciar los procesos reflexivos en y con los educandos, en relación al descubrimiento del conocimiento abordado. Sin embargo, no se observa instancias de reflexión en torno al vínculo entre el nuevo conocimiento y cómo a través de éste el educando puede generar cambios en su realidad.

En la mayoría de los procesos de aprendizajes que hemos podido evidenciar en el transitar por el sistema educativo nacional, hemos podido constatar que si bien algunos de estos aprendizajes se basan en un proceso significativo, no a todos, el educador le otorga el sentido que debiese darle para generar los cambios pertinentes a nuestra realidad social. La amenaza para los educadores está, como señala Giroux (1990), en la poca confianza que el Estado muestra u otorga en la habilidad del educador para ejercer liderazgo tanto intelectual, como moral con sus educandos, negando así, el papel que debe desempeñar el educador en la formación de educandos como seres críticos y activos en la sociedad.

El papel fundamental del educador, en un contexto cultural, tan desigual como lo es el Chileno, es llevar a cabo, a través de los educandos, la transformación social necesaria para culminar con aquellas desigualdades sociales, establecidas debido al sistema económico instaurado en nuestro país con la dictadura militar, lo que afecta tanto al opresor como al oprimido.

Es el educador quien, dentro de la sala de clases debe combinar la reflexión y la práctica académica con la finalidad de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos críticos, reflexivos y activos. Pero al observar la formación inicial de los educadores se puede evidenciar que en vez de aprender a reflexionar sobre las desigualdades sociales y cómo estas influyen en la vida de sus educandos, su formación se ve remitida al aprendizaje de estrategias o metodologías que parecieran negar la necesidad del pensamiento crítico. Es decir, que los mismos programas educativos de la formación docente no se encuentran enfocados en la necesidad primordial que es que los educandos aprendan a contemplar y analizar críticamente la naturaleza de los problemas sociales que cada uno de ellos evidencia día a día.

Esta formación inicial docente encarna una lógica de la reproducción, en ella la enseñanza se visualiza como una ciencia aplicada y el educador juega un rol de ejecutor de los planes y programas impuestos por el Estado, el cual a través de estos garantiza la perpetuación de sus intereses políticos y económicos.

Variados son los estudios que denominan la formación de los educadores con una orientación conductista, con énfasis en el dominio de áreas de asignatura y estrategias o métodos de enseñanza, en escasas ocasiones a los futuros educadores se les entrega la oportunidad de decidir en cuanto a su propia formación, más bien, prima el hecho de imponerles los contenidos curriculares.

.De igual forma, si el educador tiene poca incidencia en su propia formación, este lo replicará con sus educandos, ya que se enseña lo que se aprende (es solo la idea)

Es por lo antes señalado que se ha otorgado un rol más bien secundario a los educadores, esto evidenciado en la poca incidencia que ellos poseen en los cambios generados en el sistema educativo actual. Si bien es necesario que los educadores puedan dominar aquellas estrategias que les permitan generar emociones positivas en los educandos y con esto favorecer su aprendizaje, es de vital importancia que los educadores asuman su rol dentro de la sociedad y generen el diálogo y la discusión necesaria para tener la incidencia necesaria en las reformas educativas y la reivindicación de la figura del educador en nuestra sociedad.

La crisis actual que atraviesan sistemas educativos como el chileno, los cuales adoptan un modelo de gestión y control, se ha generado debido a la escasa participación que le otorgan al educador dentro de los cambios realizados. Como se ha mencionado anteriormente el rol del educador se basa en la ejecución de los planes y programas que otros elaboran, tanto es el control que se ejerce sobre el educador, que en algunos casos, las clases son entregadas a los educadores prestas para su aplicación. Michael. Apple (1997), define esta idea como parte del control técnico de los entes de poder del sistema mercantil, el cual menciona que los educadores desaprenden sus habilidades educativas, mediante el material que el estado brinda

a estos, indicándoles los objetivos a trabajar, como deben desarrollarlos, que respuestas esperar y cómo deben evaluar, producidos por agentes ajenos a la comunidad escolar entregada, en consecuencia los educadores pasan a ser simples asistentes de estos manuales. De esta forma se refleja cómo el Estado busca mermar la participación del educador, inhibiendo las decisiones más mínimas que este puede tomar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los educandos.

El quiebre para generar los cambios necesarios, debe surgir en la formación inicial docente, creando un currículum común, o al menos los lineamientos generales, posterior a la discusión gremial, que permita reivindicar la figura del educador y definir su rol a nivel social.

CAPÍTULO VI. REFLEXIONES FINALES

El estilo de relación que genera el educador con sus educandos se ve reflejado en sus prácticas pedagógicas, las cuales, a su vez se desprenden de las concepciones epistemológicas que tenga el educador. Por lo cual, las prácticas que él genera con los educandos, son la puesta en práctica de sus concepciones.

A partir de esta premisa bajo las orientaciones de la teoría socio crítica, se han creado, para esta investigación, dos estilos relacionales, que son la recopilación El estilo relacional autoritario y el libertario, los cuales permiten clasificar las prácticas pedagógicas de los educadores, para así permitir dilucidar, las concepciones de estos, en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados obtenidos de acuerdo a los contextos investigados, permiten dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en un inicio: ¿Qué estilo de relación educador educando surge en contexto educativo formal y en contexto educativo no formal? En torno a estas realidades es posible afirmar, conforme a los sujetos en estudio, que en ambos contextos existe una clara tendencia hacia uno de los dos estilos de relación. En este sentido, en el contexto formal existe evidencia de un estilo de relación principalmente autoritario. En cambio, en el contexto educativo no formal, es posible encontrar un estilo relacional con tendencia hacia el libertario.

Esto se sostiene a partir de los hallazgos recogidos en esta investigación. Se demuestra a través de ellos, que el educador del contexto no formal, es quien manifiesta prácticas pedagógicas que propician emociones positivas en sus educandos. Cabe señalar, que el clima relacional que el educador genera con sus educandos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que sus prácticas, favorecen el aprendizaje de los educandos.

Esta investigación destaca tres elementos que se consideran fundamentales para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos se vinculan a entablar un estilo de relación libertario. Considerando como pilares principales a la reflexión, participación y respeto por el otro.

El primero de los aspectos enunciados es la reflexión, que busca responder al primer objetivo específico. Ante este elemento los resultados obtenidos, a partir de los actores educativos estudiados. Arrojan que en el contexto formal las prácticas pedagógicas y estrategias de intervención inhiben la reflexión. Las observaciones y el testimonio de los educandos, demuestran que el educador en cuestión tiende a entregar las respuestas rápidamente, en rigor del uso eficiente del tiempo, restándole espacio a la reflexión. Al contrario, en el contexto educativo no formal, se observan características de la pedagogía problematizadora. El educador, somete constantemente a cuestionamiento a los educandos, lo cual los lleva constantemente a la reflexión, no se entregan respuestas, sino que se sostiene un diálogo en la constante pregunta. En este sentido, sus prácticas pedagógicas favorecen la construcción del conocimiento, propiciando la reflexión de los educandos.

Con respecto a las estrategias que posibiliten la participación de los educandos, haciendo alusión al segundo objetivo específico. Se reconocen diferencias y semejanzas entre ambos contextos educativos. Ambos difieren en cuanto a la participación en clases. En el contexto formal, la participación es sumamente restringida. El protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el docente, quien controla y regula las intervenciones de los educandos. Estos a su vez, manifiestan dificultad para expresar sus ideas y opiniones, y en algunos casos, reconocen sentir temor de las reacciones del educador frente a sus respuestas. Por su parte, en el contexto educativo no formal, a partir de los resultados, se evidencia protagonismo de los educandos por sobre el educador, su participación es activa, mediante el constante diálogo que se genera.

Es preciso señalar, que en ninguno de los contextos la participación de los educandos se relaciona la planificación y diseño de la acción educativa, aspecto que de acuerdo a las premisas teóricas de Freire, está estrechamente vinculado a la responsabilidad y motivación con la que se enfrentan el proceso educativo, y por lo tanto, también es favorecedor para el

aprendizaje.

Dando respuesta al tercer objetivo específico, vinculado al respeto por el otro, a partir de los resultados obtenidos. Es posible precisar que en el contexto formal se evidencian prácticas educativas que perjudican el respeto, mediante un trato irónico y ridiculizador por parte del educador, quien demuestra violencia simbólica hacia los educandos, recalando su posición por sobre ellos. Este aspecto, propicia las burlas entre pares, provocando un clima de aula poco ameno, fuera de los márgenes del respeto por el otro. Frente a este aspecto, el educador, desconoce su responsabilidad, atribuyéndosela a los educandos, visualizándose ausencia de autocrítica en este ámbito.

Bajo una lógica distinta, el educador del contexto no formal manifiesta prácticas pedagógicas que posibilitan y permiten distinguir respeto. Validando el contexto, las experiencias y la realidad de los educandos. En base a esto, se generan estrategias que vinculan todos estos elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, valiéndose de ellos para otorgarle sentido a los conocimientos académicos.

En torno a esto, se visualiza que una de las principales características del educador del contexto no formal, es el incluir dentro de estos procesos de aprendizaje, las particularidades de sus educandos. Ya sea el generar el diálogo para la construcción de conocimientos, como el contextualizar los aprendizajes, asumiendo y reconociendo la identidad cultural de estos para incluirla en el proceso. Estas y otras prácticas evidenciadas, genera en los educandos emociones que favorecen el aprendizaje. Puesto que, en el diálogo que se entabla en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo se generan ideas, sino que además afectos y emociones, las cuales se vinculan para dar la singularidad a ese conocimiento en particular, es decir, que cuando el aprendizaje se vuelve significativo, las emociones generadas en ese momento, se impregnan en dicho aprendizaje, por lo cual al evocar el aprendizaje, también aludimos a las

emociones generadas en éste.

En ello recae la importancia de resaltar dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje el rol que las emociones juegan dentro de éste. Uno de los aspectos que han sido más invisibilizados dentro de las modificaciones realizadas al sistema escolar actual, han sido las emociones y su importancia dentro del aula. Un educador que genere emociones negativas en sus educandos, desfavorecerá el aprendizaje de estos, por el contrario, un educador que genere emociones positivas en sus educandos favorecerá el aprendizaje, ya que las emociones se encuentran a la base de toda acción, por lo cual el generar un tipo de emoción en el educando, condicionará su hacer.

El modelo económico neoliberal en nuestro país, ha tenido tal impacto que no sólo se han evidenciado sus repercusiones a nivel económico, sino que a nivel social. El sistema educativo que ha adoptado nuestro país, ha sido lo que ha garantizado la perpetuación de las diferencias sociales. La concepción de educación que se ha adoptado, guarda relación sólo con la reproducción de los conocimientos seleccionados por las cúpulas sociales, las cuales controlan dichos conocimientos, a través del currículum formal, solapando sus intenciones, las que se vinculan al mantener la pasividad de los agentes inmersos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto garantiza la función del educador desde la educación bancaria, en el cual el rol de este es primordial para la hegemonía del modelo económico actual, ya que esto asegura que los educandos no reflexionen sobre su contexto, con la finalidad de mantener el status quo de nuestra sociedad.

Una característica principal de un educador influido por estas concepciones ideológicas, es un educador que centra su acción educativa en la reproducción de conocimientos, propiciando con esto, la mecanicidad del pensamiento de sus educandos.

Esto se refleja en pequeña escala en esta investigación. A partir de los resultados obtenidos, se puede precisar que el educador del contexto formal, en relación con el educador del contexto no formal, es quien más se acerca a este estilo de enseñanza. Evidenciándose esto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El educador basa sus clases en la memorización de

conocimientos y relega a los educandos a un rol ejecutor, coartando así la reflexión de estos.

Como se ha precisado anteriormente, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya sea en el contexto educativo formal o no formal, se visualizan en el hacer del educador, modelos pedagógicos que harán establecer con los educandos determinados estilos de relación que perjudican o favorecen el aprendizaje de estos. Si bien este es un tema relevante dentro de los procesos de aprendizaje, no todos los educadores son conscientes de esto y de las repercusiones que genera su hacer.

En torno a esta temática se levantan nuevos cuestionamientos que otorgan proyección a este estudio. Desde una perspectiva crítica, es de suma importancia que los educadores y quienes asuman la responsabilidad que conlleva educar, logren visualizar y analizar sus prácticas pedagógicas desde fuera. El concepto de autocrítica, llevado a la educación y a la directa acción educativa de los docentes. Propone como aspecto fundamental el generar cambios, reconociendo las estrategias que favorecen y las que no favorecen el aprendizaje. Su potencia suscita a la constante reflexión, en torno al hacer educativo, y por tanto promueve al mismo tiempo reorientarlas en favor al aprendizaje. Esto, vinculado a la discusión y diálogo de saberes entre los educadores, conlleva inevitablemente enriquecer el proceso, asumir las repercusiones y dar soluciones atingentes a las problemáticas que se puedan observar. Otorgar a los procesos de enseñanza-aprendizaje el dinamismo que requiere en la actualidad. El mundo avanza a pasos agigantados y el ritmo de la educación no debe estancarse como lo ha hecho hasta hoy. Observar y autocriticar la labor educativa, puede ser uno de los aspectos que permita enfrentar la crisis en educación. Los docentes deben dar soluciones desde su conocimiento en la práctica.

Otro de los aspectos que proyectan esta investigación se relaciona a un concepto que surge desde la inquietud de vincular contexto educativo formal y no formal. Reconociendo a este último, como un complemento del primero. Puesto que, estos espacios educativos fuera de la institucionalización, reciben en gran medida a niños, niñas y jóvenes que no encuentran cabida en los establecimientos formales. A este aspecto que Giroux indica como resistencia, es reflejo del descontento frente a la educación actual, y su carácter homogeneizador y

segregador. En este sentido sería interesante poder descubrir las causas y consecuencias de la resistencia de algunos sectores de la educación. Saber qué aspectos los llevan a desertar del sistema regular y qué efectos puede causar al pequeño y largo plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes Documentadas

Avalos,B, (2004). *La formación docente inicial en Chile*.Recuperado el día 14 de agosto de 2015 de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>

Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Recuperado el día 19 de octubre de 2015 de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Teoria-critica-y-educacion-Apple-Michael.pdf>

Arnal (1992), *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Barcelona: Labor.

Ball, S, (1990), *Foucault y la educación* (compilación), Título original “FOUCAULT AND EDUCATION. Disciplines and knowledge”, Londres: Routledge.

Batallán, G, (2003), “*El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia*”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 19, septiembre-diciembre, 2003, pp. 679- 704

Biblioteca del Congreso Nacional. (2012). *Informe OCDE: Equidad y calidad de educación caso de Chile*. Recuperado el 7 de Enero 2016 desde http://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/14338/1/94004_20120206_SIIT_TC_OCDE-Equidad-y-calidad-en.doc.

Burgos. (2011). *Significado que le atribuyen a su ambiente social escolar alumnos de 5° a 8° año de enseñanza básica de una escuela municipal de la comuna de Cerro Navia*.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001) “*La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*”. Libro 1. Editorial Popular, España.

Calderone, (2004)

Camors, J. (2008). Educación no formal: concepción que sustenta la política del MEC. en : *“Aportes a las prácticas de Educación no Formal desde la investigación educativa”*. Recuperado el día 14 de agosto de 2015 de <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/Educaci%C3%B3n%20no%20formal.%20Camors%20J.pdf>

CEPAL. (2009)

Cornejo,(2011). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana.*

De la Torre,M.(2006). *Los cimientos científicos de una nueva teoría educativa.* 15p. Recuperado el 9 de marzo de 2016 de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2006_11_02.pdf

Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico.* Recuperado el 15 de agosto de 2015 desde http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Dewey_Mi_credo_Pedagogico.pdf

Foucault, M. (1984). *“Cómo se ejerce el poder”* (traducción), Artículo original en francés fue publicado en Hubert Dreyfus, Paul Rabinow y Michel Foucault, *Un Parcours Philosophique*, Paris: Editions Gallimard.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Recuperado el 2 de Septiembre de 2015 desde <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>

Freire, P. (1985)

Freire, P (2015). *“La educación como práctica de la libertad”*, 1a ed. (especial),Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

García, M. y Alvarado, L. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas.* Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Diciembre, 187-202.

Giroux, H. (1986) . *Más allá de la teoría de la correspondencia. En “La nueva sociología de la Educación”*, Antología. Ediciones el caballito, SEP. México.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Piados: Barcelona. Pp. 171-178.

González,J.(2001). *El Paradigma Interpretativo en la Investigación Social y Educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes*. Consultado el 6 de febrero de 2016 desde http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf

Ibáñez,N.(2001). *El contexto interaccional en el aula : una nueva dimensión evaluativa. Estud. pedagóg.* Recuperado el 18 de junio de 2016 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513844003>

Ibáñez,N.(2008) *Saber pedagógico y práctica docente: estudio en aulas de educación parvularia y básica. FONIDE. Santiago de Chile.*

Leal, N (2000). *El Método Fenomenológico: Principios, Momentos y Reducciones. Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica, Volumen 1, Fascículo 5.* Recuperado el 11 de abril de 2016 de <http://revistadip.una.edu.ve/volumen1/epistemologia1/lealnestorepistemologia.pdf>

Ley 18.962.LOCE.(1990).*Ley Orgánica Constitucional,Título III,Artículo.27,36,sección B.*Ministerio de Educación.Ley Chile.Recuperado el 21 de agosto de 2015 de [https:// www.leychile.cl/Navegar/scripts/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/36908/1/HL18962.pdf](https://www.leychile.cl/Navegar/scripts/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/36908/1/HL18962.pdf)

Ley 20.370.LEGE (2010).*Ley General de Educación, Título Preliminar,Artículo 2º.*Ministerio de Educación.Biblioteca del congreso Nacional de Chile.Recuperado el 21 de agosto de 2015 de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/2011030_50142570_Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf

Leyton,M.(2010). *Los inicios del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). 7p.* Consultado el 17 de agosto de 2015, de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730014150.pdf>

March. JC, Prieto. M, Hernán. M, Solas. O, (1999) *Técnicas cualitativas para la investigación en salud pública y gestión de servicios de salud: algo más que otro tipo de técnicas*. consultado el 22 de julio de 2016 desde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911199713737>

Maturana,H,(1987).*Emociones y Lenguaje en Educación y Política*.Recuperado el 14 de septiembre de 2015 de <http://www.systac.cl/emociones.pdf>

Maturana. H, (2001) “Emociones y lenguaje en educación y política”, Dolmen: Santiago de Chile.

MINEDUC. (2013). *Serie evidencias: Medición de la deserción escolar en Chile*. Santiago, Chile: Centro de estudios MINEDUC. Consultado el 22 de octubre de 2015 desde http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A15N2_Desercion.pdf

Muñoz,(2009). *El proceso de cambio educacional en una escuela de educación básica artística*.

Museo Histórico Nacional.(s.f).*14 de junio creación de la primera escuela normal de preceptores*. 4p. Consultado el 16 de agosto de 2015, de <http://www.dibam.cl/Recursos/Contenidos/Museo%20Hist%C3%B3rico%20Nacional/archivos/EscuelasNormales..pdf>

Núñez,I.(2004).*La identidad de los docentes: una mirada de histórica de Chile*. 18p. Consultado el 16 de agosto de 2015, de http://www.oei.es/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf

Olivera, E. y Orellana.A (2006).

Peña, Wilmar, (2009). *La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder*. ISSN 1657-4702 / Volumen 9 / Número 2 / Edición 17 / Páginas 62-75.

Salazar, G. (2012) “*Movimientos sociales en Chile*”, Santiago de Chile: Uqbar Editores.

Smitter, Y.(2016). *Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal Laurus*. Consultado el 26 de noviembre de 2016 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102213>> ISSN 1315-883X.

Stephen, J. (1990).

UNESCO.(2006).*Educación no formal. 2p*. Consultado el 9 de marzo de 2016, de http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi55_NFE_es.pdf

U.Alberto Hurtado (s.f.). *Taller de Investigación Cualitativa*. Consultado el 6 de Enero de 2016 desde <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fWvMh-Hew-8J:www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Dise%25C3%25B1o%2520Investigaci%25C3%25B3n%2520Cualitativa.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl>

Westbrook,R.(1993). *Jhon Dewey*. 11p. Consultado el 17 de agosto de 2015, de <http://www.unav.es/gep/Dewey/Westbrook.pdf>

Fuentes Electrónicas

Mineduc, *Nueva carrera profesional Docente*, PPT. Consultado el 16 de agosto de 2015, desde: <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/Presentacion%20Carrera%20docente.ppt>.

Morales, F. (2010) *conozca tres tipos de investigación: Descriptiva, exploratoria y explicativa*. consultado el 5 de enero de 2016 desde <http://manuelgross.bligoo.com/conozca-3-tipos-de-investigacion-descriptiva-exploratoria-y-explicativa>

Investigación cualitativa. Consultado el 30 de mayo de 2016, desde:

<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Dise%C3%B1o%20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf>

ANEXOS

Anexo N°1: Pauta de observación

Pauta observación de clases contexto formal y no formal.

Contextualiza el contenido antes de comenzar la clase.	Desarrolla la clase en función del desarrollo del objetivo.
Considera los gustos e intereses de sus educandos.	Permite el espacio para que el educando resuelva sus dudas.
Considera la opinión de sus educandos en el desarrollo de la clase.	Promueve la reflexión del contenido enseñado.
Permite una flexible ejecución en la realización de actividades.	Desarrolla de manera consensuada el tiempo a trabajar en el desarrollo de actividades.
Desarrolla la clase considerando el ritmo de trabajo de cada estudiante.	Promueve la autorregulación de los educandos.
Establece reglas para el comportamiento de los educandos.	Muestra interés en las necesidades de sus estudiantes.
Promueve la importancia de las calificaciones como objetivo de aprendizaje.	Personaliza la relación frente a sus educandos.

Considera la relación frente a sus educando como un acto renovador.	Acepta la diferencia de su educando.
Permite que el estudiante descubra el contenido	Considera el error como parte del aprendizaje.
Consensua con sus estudiante los valores a enseñar.	Demuestra empatía en el hacer del educando.

Anexo N°2 Preguntas de entrevista

Preguntas entrevista educadores contexto formal y no formal

Al momento de pensar en una clase, ¿Qué elementos considera importantes para que los estudiantes aprendan el contenido a trabajar?
¿Cómo promueve la participación de los estudiantes en su clase?
¿Qué estrategias utilizan para mantener el orden?
¿Cómo se distribuyen los tiempos en la realización de sus clases? ¿Quién regula estos tiempos?
Podría caracterizar cómo sería una clase ideal para usted.

Anexo N°3: Pauta Foccus Group

Pauta foccus group realizados a los educandos de contexto formal y no formal

<p>Comentemos en torno a la relación que tienen con sus profesores en general.</p>
<p>Crean ustedes que durante sus clases se respetan los tiempos para que todos logren desarrollar las actividades. ¿por qué creen que pasa esto?</p>
<p>Sienten que pueden participar activamente durante sus clases.</p>
<p>¿Piensan que durante sus clases son consideradas las capacidades y habilidades de cada uno de ustedes?</p>
<p>¿Cómo caracterizarían a un buen profesor?</p>

Anexo N° 4: Transcripción

Transcripciones de observaciones de clases en contexto formal y no formal.

Observación clase 1 contexto formal

La observación se realiza el 11 de agosto de 2015, en el periodo del segundo bloque, en la asignatura de matemáticas.

La disposición de la sala de clases se organiza en tres filas, en parejas de puestos, el espacio del educador se encuentra adelante de estas ubicaciones, hacia la izquierda de la sala, junto a ello, hacia el lado contrario se encuentran dos pizarrones continuos.

El objetivo de clase es reforzar el contenido de ecuaciones lineales y determinar la ecuación en una recta para eventual prueba proxima.

P: Michael su metro cuadrado está sucio. ¡Michael su metro cuadrado está sucio!

P: A ver, la prueba va entrar lo que trabajamos con alternativas la clase pasada, solamente la parte de la guía a trabajar que hoy día la vamos a hacer, pero por cosa de tiempo entra la aplicación de la ecuación de la resta, las paralelas, y van a entrar preguntas sobre eso. Por lo tanto tomemos nota, guía de trabajo. voy a partir por lo que no hemos trabajado, repasar anotación directa.

En todo este momento la profesora se mueve de izquierda a derecha en la parte continua del pizarrón, mientras los estudiantes se ubican en disposición para trabajar (sacan cuadernos, lápices etc).

E: ¡Espere!.. ¡Espere!

P: Número 1, Determinelleva más de cinco minuto Juan Carlos. Determine la ecuación de la resta (pausa) que tiene pendiente $\frac{1}{3}$ (pausa) y pasa por el punto A: 2,3, A: 2,3 que tiene pendiente $\frac{1}{3}$ y pasa por el punto A:2,3. Pregunta número 2, Determine (pausa) el valor de K (pausa) en la ecuación (pausa) $5kx + y = 7$ (pausa) coma... para que sea paralela, para que sea paralela, para que sea paralela a la ecuación $2x + 3y = 5$, $2x + 3y = 5$. Pregunta número 3, determine la ecuación de resta (pausa) que sea perpendicular (pausa) a la ecuación $2x+3y-6=0$

E: ¿cómo profé?

P: $2x+3y-6=0$ y que pase (pausa) por el punto B

E: ¿B?

P: 0,-3, punto B 0,-3.

Pregunta 4 (pausa) dada las siguientes rectas (pausa) indique la condición que cumple entre ellas (pausa

E: ¿indique? ¿qué dijo?

P: la condición que cumple entre ellas

La profesora se dispone a escribir en el pizarrón, mientras los estudiantes copian de la pizarra.

P: ¿Esta pregunta en la prueba, como va a ser preguntado? lo más probable con item 1, item 2, para ustedes indicar, lo más probable, que hayan preguntas únicas, que pregunten las rectas que son perpendiculares, las rectas que son paralelas porque no puedo hacer combinación. Entonces aquí pregunte las condiciones y están la mayoría de las condiciones, para lo cual usted tiene que tener claro que debe despejar ¿Qué cosa?

E: La Y

P: La Y, para poder saber su pendiente y su coeficiente de posición.

Trabajamos en esos cuatro problemas, que es lo que estaría faltando de acuerdo a lo que trabajamos en la clase anterior.

La profesora comienza a caminar por las ubicaciones de los estudiantes

P: nos dedicamos al trabajo y no a la conversa jóvenes.

Los estudiantes trabajan y conversan a un volumen regular

Algunos estudiantes al acercarse el profesor le hacen preguntas que son resueltas por este.

P: Contreras y Peña.(amonestando)

La profesora continúa resolviendo dudas de forma personalizada y pasando por las ubicaciones de los educandos.

E:¿ esta bien así?

p: (observa el cuaderno) más por menos es menos.

Algunos estudiantes se ponen de pie para trabajar con sus pares o conversar.

La profesora asigna a uno de los educandos para resolver el primer ejercicio mientras él se ubica en su escritorio.

P: Carlos aprovechamos, salga al pizarrón
el estudiante vuelve a su ubicación.

Los estudiantes observan los ejercicios desarrollados por su par en el pizarrón.

P: ¿te dio x? $\frac{1}{3}$ y o e.

P: Carol en la 2

pasa al pizarrón la estudiante y se dispone a escribir el problema.

P: estoy dictando, doy la segunda etapa con décimas para mañana.

P: le faltó la k, en la pregunta.

P: a...a..a.. antes que siga...

Algunos estudiantes se ríen e imitan la verbalización del educador (a...a...a..)

,P: usted está indicando que las pendientes son iguales ¿por qué le agrega n?

la estudiante procede a borrar.

P: no. no borre la primera, eso está bien, después con la y las pendientes paralelas deben ser iguales y ¿cuales son las pendientes que son iguales?

E: (indica en el pizarrón)

P: pero lo que anoto no.son iguales en en la ecuación, antes que siga con el error.

E: (borra)

P: el resto se supone que debe seguir trabajando, Donoso , si po' si usted debe determinar sin la E. -5k lo que acompaña X es igual a $-\frac{1}{3}$ que es lo que acompaña a x ahora venga acá.

la profesora da el espacio para que termine el ejercicio

P: ahora sí, número tres Diego... González... usted la tercera pregunta.

el estudiante procede a borrar el primer ejercicio en el pizarrón y se acerca a la profesora a preguntar por el ejercicio, la profesora se lo explica de forma privada. en seguida el estudiante pasa al pizarrón a ejecutar lo pedido, al mismo tiempo otros estudiantes le preguntas asuntos del ejercicio a la profesora y ella accede a responder.

Es interrumpida la clase por estudiante del establecimiento, quien pasa directamente al lugar del profesor, mientras algunos estudiantes realizan sonidos de silbido. La profesora termina con el educando que entra a la sala y prosigue.

P: (se acerca al pizarrón y le pregunta al estudiante que trabaja en la pizarra) ¿cuál es la pendiente? n_1 , (le explica al estudiante cuál es la pendiente)

el estudiante trabaja en el pizarrón corrigiendo su error.

P: Lea el problema

sale de la sala el estudiante que anteriormente entró a la sala. Mientras trabaja el educando en el pizarrón ella lo observa cómo resuelve el ejercicio y revisa la tarea del pizarrón en los cuadernos de algunos estudiantes que se lo solicitan.

P: ¿estamos listo? a ver si usted observa es muy parecido al ejercicio de k pero aquí no hay k , así que seamos observador, aca me dan una sola ecuación, que es esta (indica en la pizarra) de la cual yo despejo la y ¿estamos claros hasta ahí?

estudiantes contestas positivamente.

P: ¿caballero? usted determina la pendiente, como la condición es perpendicular la pendiente que usted debe escribir tiene que cumplir la condición al multiplicar N_1 por N_2 debe darme -1 y por lo tanto el click ahí, recuerde que el tips es invertir con signo contrario ahora el que quiera hacer ecuaciones debería anotar $N_1 \times N_2 = -1$, resolver ecuación y va a llegar al mismo resultado, pero lo que está ocupando es la condición, esa es la condición de perpendicular (indica la pizarra) la cual usted debe saber, por lo tanto me están pidiendo la ecuación que es perpendicular a ésta (indica en la pizarra) por lo tanto yo debo ocupar esta pendiente y el punto (indica el pizarrón) y por lo tanto aca esta la ecuación pedida.

Estudiante levanta la mano y pregunta :

E: ¿Por qué es $\frac{2}{3}$ en la 2? acá al lado en la otra.

P: no he revisado en su totalidad. Aquí hay error, porque el dos debería haber estado positivo y haber pasado a negativo y eso cambia obviamente todo el ejercicio, porque aquí serían $3 \frac{1}{2}$ y por lo tanto si este es medio cambia el ejercicio y cambia la ecuación. Un error me cambia toda la situación por lo tanto ahora esta ecuación recuerde que puede estar en forma lineal en

ecuación general, en ecuación principal, usted debe reaccionar de acuerdo a la alternativas. La numero 4 Ignacio...Fernández.

El estudiante se levanta de su puesto mientras sus pares del rededor lo alientan para que salga,al mismo tiempo la profesora le entrega el plumón.

P: ya! lo invitamos a lo que debíamos hacer.

el estudiante se ubica para trabajar en la pizarra mientras un par de este levanta la mano y pregunta.

E: Profe¿ lo de allá es lo mismo que la tres?

P: no, la respuesta es la que está al lado de allá (indica con el dedo), primero la ecuacion perpendicular y luego es el punto $=-3$.

El estudiante que está resolviendo el ejercicio en la pizarra pregunta

E: ¿profe esta es paralela también? (indica en la pizarra)

P: ¿quienes tenían paralelas perpendiculares como pendiente? indique el N1¿ paralela con ? ...¿y?

E: (observa al educador)

P: escribalo simbólicamente, n1 paralela con N4 y también es paralela con N2... y luego ¿Cuáles serían perpendiculares?

El estudiante indica

P: con la primera propiedad,N1 con N2

El estudiante explica

P: repetirlo, es decir N3 perpendicular con... entre paréntesis N1.N2 y N4 . ya! (estira la mano en señal de recibir el plumón) actividad con décima (se pone de pie y camina en el pasillo de la sala)

Estudiantes: ¡noooo!

P: Seguimos la enumeración, número cinco. Determine la ecuación de recta que sea paralela ...a la ecuación de recta, a la ecuación de recta, $2X +4Y= 7$ y que pase... por el punto C 4,02.Pregunta 6...determine el valor de K...en la ecuación $3kx+2y-3=0$ para que sea perpendicular a la ecuación $6x+9y=12$. Pregunta 7. Determine el punto de intersección... con

el eje Y en la ecuación de resta... $10x + 8y = -4$. Pregunta 8. Determine la pendiente en la ecuación $6(8-1) = 4(y-2)$ procedemos.

Los estudiantes elevan la voz para conversar y trabajar, la profesora procede a sentarse en su escritorio y da tiempo para el desarrollo de los ejercicios (7 minutos) en este intervalo de tiempo ella se pasea por la sala respondiendo dudas simples que responde en el mismo andar.

P: vamos a seguir con la clase, pongan atención, a ver el objetivo era bien pequeño de las condiciones que usted observó en la mayoría de los ejercicios, para que fueran paralelas, perpendiculares, asumiendo que para aquello debemos despejar la Y por lo tanto error que tenemos que definir, usted lo debe corregir, hay varios alumnos que cuando identifican la pendiente le colocan la X, eso está automáticamente malo, yo debo tomar todo lo que acompaña a la X, ¡final! por lo tanto los alumnos que todavía están cometiendo este error, están en pesimas condiciones ya que mañana estamos en las últimas condiciones, si esto es verdad tendrían dos variables, por eso cuando miro la ecuación en el ejercicio y yo le cambio la condición, en el anterior yo pregunte por perpendicular y ahora por paralelas, yo los pillo al tiro ¿las paralelas las pendientes tienen que ser? (indica a un estudiante)

E: iguales

P: iguales, lo que indica que usted ¿qué debe hacer con las ecuaciones erradas? despejar la Y en ambas ecuaciones y luego igualar las pendientes, depende si te preguntan un punto de entrada, el punto de intersección ... por lo tanto rápidamente vamos a evaluar, solamente me va indicar lo que va hacer, no me haga el ejercicio. En la cinco, Marín ¿qué debemos hacer? rápidamente. cuando dije determine la ecuación de recta que está paralela a la ecuación que pasa por el punto ¿qué es lo que uno debería hacer automáticamente?

E : primero despejar la Y

P: ¡perfecto! señorita, Shuuuuuuu, por favor (simultáneamente levanta la mano)

E: primero despejar la Y en ambas ecuaciones y luego igualar los resultados

P: no veo dos ecuaciones Nicolás, había una sola ecuación, que se debía sacar la secuencia y con eso sacamos la pendiente y con la pendiente el punto, punto pendiente, en este caso la Y

despejada daría $-\frac{1}{2}$ y con $-\frac{1}{2}$ y el punto 4-2, punto pendiente, solamente nos indica el proceso ¿como sería Ramirez?

E: ¿ ah?

Pares del estudiante se ríen

P: sin burlarse

E: leer

P: ¿qué es lo que tendría que hacer al leer?

El educador da un par de segundos para que responda el educando

P: mucho tiempo, Diego

E: Despejar Y

P (asiente con la cabeza) despejar Y en ambas ecuaciones y?

E: luego multiplicar

P: y luego al sacar las pendientes multiplicarlas para que me de -1 porque la condición es perpendicular, solamente proceso no les estoy pidiendo resultado. en la 7 ¿que debo hacer cuando me piden el punto de intersección con el eje Y? ¿que me están pidiendo? la M o la N?

E: la N

P: la n, por lo tanto que debo hacer?

E:despejar y

P: despejar Y y el término que no tiene variable es la n recuerde que esto es M lo que acompaña a X y el término que no lleva variable es la N, en este caso (señala) aquí está la explicación, ¡salinas! si yo le hubiese preguntado por la intersección usted me debería haber contestado -3. y la 8. me pide la pendiente ¿entonces qué debemos hacer?

E: despejar Y

p: también despejar Y, pero ahí me preguntan lo que acompaña a la X para lo cual, yo tengo que trabajar los paréntesis, despejar la y responder qué es lo que quedó con X, todas estas preguntas repito de una u otra forma van a aparecer en la prueba, solamente faltaba trabajar este tipo de preguntas que no alcanzamos a ver el martes pasado, porque tuvieron ensayo, pero ya hemos trabajado todas las etapas abscisas, ordenar, todas esas preguntas están escritas en su prueba, por lo tanto el alumno que no tiene la guía de psu que trabajamos con alternativas la

primera clase, consigasela porque son preguntas seguras, que lo que les va a entrar va hacer cambiar el tipo de ejercicio pero el tipo de pregunta va a ser la misma, por lo tanto, mañana por favor los que lleguen atrasados traten de respetar el tiempo, porque a lo mejor, para invertir el asunto de los atrasos haré la prueba a primera hora.

Grupo: uuuuuuhhhh

Luego el educador resuelve preguntas particulares en algunos puesto y de vez en cuando mira su reloj, mientras el grupo curso algunos trabajan mientras otros conversan.

Observación clase 2 contexto formal

La observación se realiza el 18 de agosto de 2015, en el periodo del segundo bloque, en la asignatura de matemáticas.

La disposición de la sala de clases se organiza en tres filas, en parejas de puestos, el espacio del educador se encuentra adelante de estas ubicaciones, hacia la izquierda de la sala, junto a ello, hacia el lado contrario se encuentran dos pizarrones continuos.

El objetivo de clase es reconocer y utilizar el conjunto de datos según los problemas establecidos.

Los estudiantes se preparan para la clase, mientras el educador señala a algunos educandos para que tomen asiento.

Profesor: Jaime siéntate.

Profesor: (mientras camina por delante de la sala de un extremo al otro) coloquen punto aparte a lo que alcanzamos a ver la tabla.

La profesora guarda silencio mientras los estudiantes siguen conversando y ubicándose en sus puestos apresuradamente.

Estudiante: Espere ! espere! espere!

La profesora da un par de segundos y prosigue.

Profesora: Coloquen punto a parte, interpretación de tabla frecuencia (se pasea mientras da tiempo). Punto a parte

E: ¡Espere!

P: *Punto aparte interpretación de tabla de frecuencia, a parte contestar en base a las tablas (tiempo de silencio) en contestar en base a la tabla. yo voy hacer las preguntas en base a las dos tablas que vimos la clase anterior . (tiempo de silencio) primera pregunta : ¿cuál es el número de la muestra en base a la tabla de la semana anterior? (tiempo de silencio), repito, primera tabla, vimos dos tablas, una entrada y dos entrada. Segunda pregunta: ¿Qué tipo de variable es? Justifique. justifique. Pregunta tres: ¿Cuántas personas hay con nota inferior a 4? ¿cuantas personas hay con nota inferior a 4?(tiempo de silencio). siguiente pregunta: ¿Cuál es la frecuencia relativa de la nota 6? ¿Cuál es la frecuencia relativa de la nota 6? siguiente*

pregunta: ¿Qué porcentaje hay con nota igual o superior a 5? ¿Qué porcentaje hay con nota igual o superior a 5? siguiente pregunta: ¿Qué porcentaje hay con nota inferior a 3? ¿Qué porcentaje hay con nota inferior a 3? eso es primera tabla, para la segunda tabla. Primera pregunta: ¿Qué tipo de variable es? justifique (tiempo de silencio) segunda pregunta. ¿cuál es la marca de clase del tercer intervalo? Tercera pregunta: ¿Qué porcentaje marca un puntaje igual o superior a 8? siguiente pregunta: ¿Cuántas personas...

E: ¡Espere Profe!

P: (da un tiempo) hay con puntaje entre 4 y 8? entre 4 y 8?. Última pregunta ¿Cuál es la frecuencia relativa, ¿Cuál es la frecuencia relativa acumulada de (tiempo de silencio) la (tiempo de silencio) última clase. Respondemos mirando las tablas de la clase anterior, las cuales deberían estar completa. (Camina por todo el espacio de la sala).

E: Señooooo' ¿va ir a ver a la familia?

P: si ¿Porque no, va haber algún terremoto?

E: Señoo' cuénteme ¿va a tomar con la familia?

La profesora sigue caminando y esboza una sonrisa. Mientras camina alrededor de la sala.

P: Recojamos papeles y basura jóvenes, antes de irse revisen bien los puestos, deben dejar limpio igual que en su casa, a ver recojan los papeles acá (indica con el dedo, continúa el paseo por la sala y a otro educando le indica) los papeles a la basura.

Una estudiante llama a su puesto al profesor y le pregunta por el ejercicio.

P: Eso debería estar (levanta los brazos en son de desentendimiento) definido ya, ahora tiene que interpretar con la tabla (mientras camina en otra dirección)

El profesor camina por la sala mientras los estudiantes trabajan y comparten con sus pares otras vivencias.

P: Esto no demora más de cinco minutos porque las tablas se suponen que están hechas. Por lo tanto no tienen que hacer ni un cálculo. (mientras camina hacia la parte trasera de la sala).

E: (levanta la mano) ¡Profe! ¡profe! acá (indicando su puesto).

Mientras la profesora se dirige al puesto del educando dice.

P: a las doce corrijo respuestas.

Se acerca al estudiante y le responde en voz alta.

P: puede ser, discreta cuantitativa, discreta cualitativa, puede ser cualitativa continua, Identifique la diferencia entre una y la otra.

El profesor mira su reloj y dice.

P: cinco minutos restantes (mientras camina hacia su escritorio donde se queda a revisar unos trabajos)

Los estudiantes continúan trabajando y otros comparten asuntos no pertenecientes a la clase.

Luego de unos minutos la profesora dice.

P: luego revisamos. (luego de un momento) Scarlett siéntate

En ese instante un educando levanta la mano indicando que se dirija a su puesto para mostrar el ejercicio, ella se toma su tiempo y le asienta con la cabeza, otros estudiante la llama para que revise su trabajo mientras ella va caminando por los pasillo, un estudiante del otro extremo de la sala la llama.

E: ¡Profe! ahora sí. ¡profe! ¡profe! ¡profe! ahora si, venga

el profesor se dirige en su dirección mientras observa su reloj y le dice a otro estudiante.

P: mire la hora, así que trabaje.

Al llegar al puesto del estudiante, este le muestra su cuaderno

P:cuántas personas , me debe indicar eso y eso (lo señala con el dedo) y eso me indica las cantidades, el porcentaje ,eso y eso y lo relativo eso y eso, ahora la palabra anterior y posterior indica lo que tengo que quitar, lo posterior me debería dar igual a cinco .

Al terminar de explicar dice.

P:¡Revisamos! (mientras se dirige hacia el pizarrón)

E:¡ No! profe

el profesor toma una carpeta y lee.

P: primera pregunta de la primera tabla dice ¿Cual es el número de la muestra? la tabla indica automáticamente 34. la segunda pregunta dice ¿qué tipo de variable es? justifique. usted tenía que indicar discreta cuantitativa porque toma solamente valores enteros , o sea ahí está justificando y esta explicación la dimos, la tercera pregunta ¡aquí vuelvo a insistir! les di más de cinco minutos, porque era solamente mirar, ¿cuantas personas hay con nota inferior a 4?

E:seis

P:Tengo que mirar la frecuencia acumulada, seis personas . la cuatro dice ¿cual es la frecuencia relativa de la nota seis ? 0,059 ,cinco ¿que porcentaje hay con nota igual o superior a cinco? tengo que mirar HI minúscula por ciento, sumar veinte coma seis más cinco coma nueve más once coma ocho (tiempo de silencio) no sé cuánto dá esa sumatoria, y la seis decía ¿que porcentaje hay con nota inferior a tres ? ahí tenían que mirar a HI mayúscula ¿y la respuesta era? catorce coma siete. En la tabla dos ¿que tipo de variable es? continua cuantitativa toma todos los valores , por que decía justifique ¿cuál es la marca de clase del tercer intervalo diez, ¿que porcentaje hay con puntaje igual o superior a ocho ? tenía que sumar HI por ciento, veintiocho coma ocho más treinta y tres coma nueve . dirigimos donde tenía que mirar y la cuarta ¿cuantas personas hay con puntaje entre cuatro y ocho ? seis. y cinco ¿cuál es la frecuencia relativa acumulada ? y.. ¿de qué cosa?

E:de la última clase.

P: de la última clase, ahi deberia haber entregado (se toma su tiempo mientras ve la carpeta) frecuencia relativa acumulada tendría que haber indicado uno.

E1:(levanta la mano) profe ¿la base de la variable?

E2: ¿cuál era el tipo de variable?

P: (indica con el dedo) altiro te digo. La marca de clase es lo que está (toma la carpeta y lee) 3XY y me indicaron que la tercera clase, ocho más doce son veinte dividido en dos ¿cuanto es dama? por nueve .

E: ¿cuántas personas hay en frecuencia en el intervalo entre cuatro y seis ?

P: ¡ah! perdón , esa es la marca, tiene toda la razón. no le había entendido bien. Entonces ... colocamos punto a parte, estadígrafos de posición

E: ¿como?

P: estadígrafos de posición

E:¿qué dijo profe?

P:Estadígrafos de posición, son indicadores ...(comienza a dictar mientras se traslada de un extremo a otro de la sala) que nos indican un comportamiento... un comportamiento de los datos..el comportamiento de los datos... estos indicadores son, dos puntos, media aritmética o

promedio, para los estadígrafo los indicadores son media aritmética o promedio... coma... mediana y moda... punto a parte... media aritmética o promedio... media aritmética o promedio para datos no agrupados ... dos puntos ...para datos no agrupados dos puntos ... en la sumatoria de sus datos ... en la sumatoria de sus datos ... dividido por el número de la muestra... simbólicamente (se dirige al pizarrón y anota) copien la pizarra.

E: ¡oooooooooh!

P:ejemplo

E:¡espere profe!

P: (da un tiempo y escribe en la pizarra) recuerden que tres tramos no agrupados significa que es poca información, lo que usted más conoce es la media aritmética que es como calcular el promedio de su nota, supongamos que aquí un personaje, en cualquier ámbito, da lo mismo el nombre que coloquen de la asignatura, tengo cinco datos, dos, tres, cuatro, cinco notas, es una variable discreta, es un número, es una muestra impar porque son cinco datos. toda tabla como podemos observar en esta situación y por lo tanto de acuerdo a la fórmula, recuerden que este símbolo significa sigma e indica sumar, lo que implica que acá para sacar el promedio acá debería decir dos, más cuatro, más cinco , más seis ...

E: como cuando sacamos el promedio

P: si, tal como cuando sacan el promedio de sus notas, él es quien mas debería saber. Esto implica veinte dividido en cinco, este personaje X tiene un promedio cuatro seguramente en la prueba va a tener un código escrito .. etc mas bonito, mas adornado , pero finalmente esto es lo que usted tiene que aplicar ... estoy haciendo pausa para los que conversan ...

Los estudiantes quedan en silencio.

P: mañana recuerden que partimos con matemáticas y tenemos parece que invitado de observación... punto a parte... media aritmética o promedio... media aritmética o promedio para datos agrupados, gracias joven indica que no me estoy equivocando ... media aritmética o promedio para datos agrupados... dos puntos... es el producto... es el producto entre el dato estadístico...

E: ¿ah?

P: es el producto entre datos estadísticos y la frecuencia absoluta... dividido en el número de la muestra ...

E: ¿como profe?

P:usted estaba conversando no me pase la cuenta a mi (levanta los hombros en señal de desentendimiento)

Distintos compañeros del estudiante le responden, lo que acaba de preguntar, algunos silban en señal de apresurarse. Mientras tanto el educador escribe en la pizarra los datos .

P: punto a parte... en la tabla de intervalo el Xo y reemplaza la marca de clase ...

E: ¿Que?

P: (mira hacia arriba) en la tabla de intervalo Xo y reemplaza la marca de clase.

Posterior a esto el educador simboliza lo mencionado en la pizarra , mientras algunos estudiantes aplauden generando música y otros conversan.

P: ¡si miran la pizarra! lo primero que realizo es calcular la frecuencia generada para saber el número de la muestra N luego agrego la columna según la pregunta, después de los HI, etc, lo que usted ya sabe, agrego esta columna según lo que me pida.si solamnete me pide un indicadores después de la frecuencia acumulada, yo automaticamente identifico en el HI, por lo tanto bajo frecuencia absoluta, una por dos dos, dos por una dos, tres por cuatro doce, cuatro por milquiniento setenta y ocho , cinco por dos diez, seis por una seis , siete por treinta y uno, ahora esta columna que acabo de multiplicar y que claramente tengo que sumar, recuerden que el simbolo sigma dice claramente sumar, esta columna que acabo de ejecutar tengo que sumarla lo que implica que tenemos seis, catorce, veintiuno, me reservo dos, tres , nueve , diez, doce, el promedio de doscientos veintiuno, que la sumatura dividida por la muestra que se ve (indica en la tabla). eso implica que ahora tengo que hacer la división, ciento veintiuno dividido en treinta, tomó las tres cifras cuatro veces, nos sobra uno , agrego mi coma, agregé cero, cero, tres, por lo tanto el promedio será en este caso un cuatro, porque el tres me aproxima, yo tengo que ubicar mínimo el promedio para saber donde va la aproximación ... ¿y que es lo único que cambia para los intervalos? que , usted va a tener intervalos , por lo tanto el promedio igual se va a calcular pero , el XY reemplaza la marca de clase que usted tiene que calcular.

el educador se pasea por la sala e indica a un educando.

P: este lo va hacer usted...lo que voy a dictar ahora.. ah!... estoy haciendo la pausa para que tomen los apuntes, pa' que no me reclamen...

el educador se pasea por la sala mirando su reloj.

P: ¡ actividad!

E: Ah ! pero profe...

P: determine el promedio... determine el promedio, dos puntos, letra a, hacia el lado escribe, dos, cuatro... seis, tres...cinco... siete, letra b, tabla de frecuencia de una entrada XY, arriba pone edad, eses es su dato estadístico... esta tabla que está en el ejemplo jazmin, coloca XY, arriba coloca edad... y ahora coloca el dato estadístico hacia abajo, diez, trece, quince, dieciséis, diecisiete, dieciocho, al lado coloca frecuencia absoluta, fy minúscula, cuatro seis , siete, trece, dos, ocho, letra c... tabla de intervalo , arriba pone puntaje .. entre cero y diez, hacia abajo siete y veinte, veinte, treinta, treinta, cuarenta, cuarenta cincuent, cincuenta, sesenta.Deja el espacio para la marca de clase Xy, y ahora dicto la frecuencia absoluta fy minúscula cinco, tres, doce, siete, cuatro, nueve ¿estamos listos?

El educador se pasea por la sala.

P: (le dice a un estudiante) póngase a trabajar oiga...

sigue el educador con su paseo y le dice a un estudiante

P: sin calculadora diego

sigue paseándose

E: profe la última le saco el intervalo ¿cierto?

P: (niega con la cabeza) te pedí promedio solamente ...

E: ah! de veras

P: lo que explique hoy día

el educador continúa el paseo en la sala.

E: profe! (levanta la mano)

el educador se dirige al estudiante mientras le contesta a otro

P: no, lo que le estoy pidiendo... no pedí frecuencia relativa , nada de eso.

al llegar al puesto de este dice.

E: ¿cómo hago para sacarlo?

P: (mira el cuaderno del estudiante) no dejó el espacio, tiene que calcular en el Xy marca de clase, suma y divide en dos eso lo tiene que calcular

El educador sigue caminando por la sala de clases

P: (se dirige a un estudiante del fondo de la sala) terminó

E: (mueve la cabeza en negación)

P: sin calculadora

sigue caminando y se acerca a un estudiante

P: debe sacar el promedio (mientras se acerca al pizarrón y le indica la tabla) ahí tiene el poder.

E: ¡ah ya!

sigue en su paseo

E: ¡profe! ¿qué hacemos aquí?

P: tiene que calcular

sigue paseando y se dirige a un estudiante del principio

P: sin calculadora tenía que sacar los resultados.

sigue caminando

E: ¡profe!

P: (se dirige al estudiante ve el cuaderno) ahí está la regla (apunta el pizarrón) se los anote en la pizarra

sigue caminando

P: en el intervalo lo único que tienen que calcular es la mitad de la clase y eso reemplaza el Xy.

Luego se dirige en dirección a su escritorio y se sienta. Al rato después.

E: ¿profe como se hace la última?

El educador se levanta de su escritorio y comienza a realizar el ejercicio en el pizarrón en voz baja .

Tocan timbre.

E: eeeeeh!

P: esta se resuelve igual que esta (indica el ejercicio en la pizarra) pero usted tiene que calcular el Xy con la información que está aquí en la tabla.

Observación clase 1 contexto no formal

La observación se realiza el 20 de agosto de 2015, en el periodo 10 hrs a 11:30 hrs, en la asignatura de lenguaje y comunicación.

La disposición de la sala de clases se organiza, ubicando los puestos de los educandos en media luna y delante de ellos se encuentra el espacio del educador, además de un pizarrón.

El objetivo de clase es reconocer y clasificar tipos de textos.

P: A usted ¿Que se le ocurre que pueden ser los tipos de textos?, o ¿qué serían para usted tipos de textos?

E: eee.. los textos que vienen (silencio) lo que me pasaron el otro día

P: ya, ¿la guía por ejemplo?

E: Si

P: ya, la guía, una guía cierto (escribe en la pizarra guía) ¿Qué otro texto conoce usted? Cualquiera, el que se le venga a la cabeza

E: (silencio)

P: ¿por ejemplo ha mandado mensajes de texto?

E: sí (ríe)

P: ya, podemos ponerlo también ¿Qué otra cosa se le viene a la cabeza con tipos de texto?

E: (silencio)

P: ¿no sabe? Piense así como ¿qué tipo de texto puede haber? Por ejemplo aquí dijimos una guía (muestra la pizarra) un mensaje de texto. ¿Qué otra cosa será un texto?

E: (Silencio)

P: ¿tú has leído un cuento Kiara?

E: si

P: ¿le lees cuentos a tu hijo?

E: sí, si le leo

P: ya, ¿y eso será un tipo de texto?

E: Si

P: ¿Si?

E: (rie) los cuentos

P: ya, un cuento (escribe en la pizarra cuento) ya ¿Qué otro tipo de texto conoces? Tenemos el cuento, la guía dijimos el mensaje de texto ¿Qué otra cosa?

E: emmm (silencio) los libros

P: los libros, muy bien ¿Qué libro leíste? ¿Cuál fue el último libro que leíste?

E: los juegos del hambre

P: los juegos del hambre y ¿te gustó?

E: si

P: entonces mira, vamos a poner acá entremedio juegos del hambre (escribe en la pizarra libros: los juegos del hambre) ¿Qué otro tipo texto conocemos? Tenemos los libros, los cuentos, los mensajes de texto y las guías.

E: eee (silencio)

P: ¿Cuál puede ser? Tu, a ver, las lavadoras ¿has abierto como una lavadora así?

E: ah! Las lavadoras tienen...

P: ¿Cómo se llama eso que traen las lavadoras?

E: (silencio)

P: o los refrigeradores o las cocinas, ¿Cómo se llama eso?

E: ¡ay! Se me fue la palabra. Como un... eee que te enseñar a usar el...

P: eso, ¿Cómo se llama con lo que te enseñan a usar el... un aparato por ejemplo?

E: (silencio)

P: como manual ¿puede ser?

E: si, manual

P: manual, muy bien ponemos entonces manual (agrega a la lista escrita en la pizarra manual) ¿has leído alguna vez un manual?

E: No, nunca

P: ¿nunca? Ya, ¿de nada? Ni de los pendrive nada.

E: No

P: Ya, ¿Qué otro texto conocemos?

E: (silencio)

P: ¿a ti te dieron Kiara cuando quedaste embarazada como un librito en el consultorio?

E: Si

P: ¿has cachado lo que dice como el libro?

E: si

P: ¿Qué cosas decía por ejemplo el libro?

E: salían los... los meses

P: ¡ah! Como lo que iba pasando en tu cuerpo ¿cierto?

E: Si

P: o que le iba pasando al bebé

E: si.

P: ¿cómo se llamará eso? O ¿Qué nombre le podríamos poner?

E: yo le pondría “los meses del embarazo”

P: meses del embarazo y ¿será un tipo de texto?

E: ¡ah! sí

P: los vamos a poner acá entonces. ¿Cómo dijiste que le íbamos a poner?

E: meses del embarazo

P: meses del embarazo (agrega en la lista escrita en la pizarra meses del embarazo). Ya, ¿Qué otro tipo de texto conocemos?

E: (silencio)

P: ¿has hecho queques Kiara?

E: si, receta

P: la receta (agrega a la lista escrita en la pizarra receta), muy bien. ¿Qué otra cosa conocemos, que otro tipo de texto conocemos?

E: por ejemplo eso (señala una lista hecha con conceptos de historia pegada en la pared de la sala)

P: ¿esto? (señala la lista)

E: si, eso

P: ¿Qué es esto?

E: trae como palabras

P: ¿será como una lista?

E: sí, una lista

P: ya, y eso ¿será un tipo de texto?

E: sí, una lista

P: ya (agrega lista al listado de palabras escritas en la pizarra) ¿Qué otro tipo de texto conocemos?

E: (dificultades con el sonido)

P: ¿Qué es esto?

E: trae como las cosas del Nescafé, lo que hay que saber

P: las cosas del Nescafé... y a esto ¿Cómo le podríamos llamar?

E: mmm.... ¿información?

P: ¿información?

E: ¿sí?

P: o etiqueta ¿o no?

E: sí, etiqueta, si es etiqueta

P: vamos a ponerlo aquí ¿ya? (agrega etiqueta a lista escrita en la pizarra) una etiqueta, ¿cierto? Que nos dice la información del café, ¿Qué otra cosa más sería un tipo de texto?

E: mmm...

P: por ejemplo has visto cuando no sé... promocionan una marca de ropa por ejemplo, ¿Cómo se llama eso?

E: (silencio)

P: o como cuando dicen por ejemplo venga al bingo a beneficio de... ¿lo has visto?

E: sí

P: ¿Cómo se llamará eso?

E: ¡ay! Que se me olvida la palabra...

P: ¿afiche?

E: sí, un afiche

P: un afiche, muy bien (agrega afiche a la lista escrita en la pizarra)

E: o un letrero

P: un letrero (lo agrega a la lista escrita), afiche letrero ¿Cómo más lo conocemos?

E: así no más lo conocemos como un letrero

P: como un letrero, muy bien. Y Kiara y ¿en qué se parecen o se diferencian estos tipos de textos? en que se podría parecer por ejemplo un letrero, el que dijimos de alguna marca de ropa ¿Qué marca de ropa te gusta?

E: la HYM

P: ¿HYM? (problemas de audio) (rien) ¿Cuál será la diferencia entre un letrero, una etiqueta, una guía, los mensajes de textos, los cuentos? O ¿seran todos lo mismo?

E: no, todos son diferentes

P: todos son diferentes

E: son todos otros tipos de texto, son todos textos diferentes

P: son todos textos diferentes. Y ¿para qué nos sirve cada uno? Por ejemplo ¿para que nos sirve un letrero?

E: para saber si hay un bingo

P: si hay un bingo y ¿Qué será eso? ¿nos dirá algo? ¿Qué nos dice?

E: para que vayamos a algún beneficio

P: y nos dice donde es ¿cierto?

E: sí, y todo

P: nos dice la hora y todo

E: sí, todo

P: osea, ¿podemos decir que nos entrega información?

E: sí

P: muy bien entonces, el letrero...

E: entrega información

P: muy bien nos entrega información (escribe en la pizarra entrega información) ¿y la etiqueta? ¿Cuál será la diferencia? O ¿en que se parecerán? O ¿en que se diferenciarán?

E: la etiqueta... es que también nos entrega información

P: también nos entrega información (escribe en la pizarra entrega información) por ejemplo la del café ¿Qué nos dice?

E: nos trae por ejemplo los nutrientes, lo que tiene el café, lo que nos hace mal

P: ¿cierto? Mira, es bueno saberlo porque mira, es bueno recordar, dice que este café por ejemplo tiene una nueva porción (leen entre las dos la información en el tarro del café) ve mira, antes decía que para lograr el sabor agrega un poco menos, osea la gente puede decir oye este café antes yo le echaba una cucharada y me quedaba bueno y ahora le echo una cucharada y me queda amargo, entonces nos está entregando una información que esto le tenemos que echar un poquitito menos.

E: está la información nutricional también

P: la información nutricional ¿cierto?

E: por ejemplo esto yo siempre lo leo

P: siempre lei eso ¿sí? De todas las comidas

E: si

P: a porque dice cuantas calorías tiene

E: si, siempre lo leo

P: que bueno. Ya ¿una guía?

E: nos ayuda sobre algo, sobre una prueba, nos ayuda

P: ya, nos ayuda. Ya y ¿un mensaje de texto?

E: un mensaje de texto le puedo decir a una persona donde está, información también puede ser

P: información también, ¿qué le podemos decir a una persona por mensaje de texto?

E: donde estamos, donde vivimos

P: ya

E: si nos fue bien en algo. También nos entrega información

P: nos entrega información muy bien. Y ¿los cuentos?

E: los cuentos...

P: ¿también nos entregan información?

E: no

P: ¿para qué serán los cuentos?

E: (silencio)

P: ¿para qué le lee cuentos usted a su hijo?

E: (silencio)

P: o ¿en qué hora del día le lee cuentos?

E: le leo así como de repente como no sabe mucho, pero lo leo como... para que él sepa un poco más de cosas

P: para que sepa más cosas, ya ¿y qué cosas por ejemplo sabemos en los cuentos ?

E: son historias como de Disney

P: de Disney, por ejemplo ¿Qué cuentos le lees tu a tu hijo?

E: uno que era de Dios

P: ¿de Dios?

E: si

P: ¡ah! ¡Qué buena! y a él ¿le gusta?

E: si, viene el arca de Noé, vienen bastantes libros, entonces puede saber un poquito más de Dios o algo así

P: a ya, y ¿será también para informarnos? ¿O no?

E: no

P: ¿para qué serán los cuentos entonces?

E: ¿para aprender?

P: ¿para aprender?, vamos a poner para aprender, después lo podemos cambiar (anota en la pizarra para aprender). Ya, ¿y los libros? Cuando leíste los juegos del hambre ¿para qué lo leíste?

E: para una prueba

P: ¡ah! Para una prueba

E: si, no soy muy buena para leer libros (ríe)

P: pero ¿lo leíste para informarte?

E: si, no, para aprender también, porque lo leí para una prueba

P: ¡ah! Lo leíste para una prueba. Y ¿Cuál fue el último libro que leíste por gusto por ejemplo?

E: no me acuerdo

P: no se acuerda

E: es que nunca leo

P: ¿nunca has leído un libro por gusto?

E: no

P: ya, yo pensé que lo habías leído por gusto

E: no, sólo para la prueba

P: y el manual ¿para qué nos sirve?

E: también nos entrega información

P: también nos entrega información (lo escribe en la pizarra). Y ¿los meses del embarazo?

¿Para qué nos servía?

E: para entender también como es el embarazo

P: para entender ¿y nos entregará información también? ¿O no?

E: si

P: ¿sí? Le vamos a poner entonces qué nos sirve para aprender porque no sabemos qué está pasando en nuestro cuerpo, nos sentimos medios raros ¿cierto?

E: si

P: entonces nos entrega información para que nosotros podamos aprender que es lo que está pasando con nuestro cuerpo ¿cierto?

E: si

P: y ¿la receta? ¿Para qué nos sirve?

E: nos ayuda a preparar algo

P: y ¿Qué será entonces? ¿Para qué nos servirá?, tu dijiste que nos ayudaba a preparar algo

E: nos ayuda

P: ¿nos ayuda?

E: si

P: ¿nos ayuda a que?

E: a poder preparar algo

P: a preparar algo, (silencio) nos ayuda a preparar algo, ¿y la lista? ¿Para qué nos sirve la lista?

E: también te ayuda porque podemos ir a comprar con la lista a un supermercado

P: a un supermercado, entonces ¿para qué nos sirve la lista?

E: para ir a comprar a un supermercado, nos ayuda también

P: para eso nos ayuda. Mira kiara aquí tenemos unas funciones que tienen estos tipos de textos que nosotros dijimos ¿cierto?, dijimos que algunos de estos nos servían para entregar información, otros nos sirven para aprender ¿cierto? Otros nos sirven para guiarnos o ayudarnos ¿cierto? Y... bueno los libros que leemos por gusto (ríen), no para el colegio nos sirven para algo también ¿para qué nos servirán? O ¿para que los ocuparemos?

E: (silencio)

P: ¿tú cantas canciones Kiara? ¿te gustan las canciones?

E: si

P: y ¿has leído alguna vez una canción?

E: si

P: ¿Qué canción leíste?

E: una de Rihanna

P: de Rihanna, ¡ah! ¿la traducción?

E: si

P: ¿Cuál leíste?

E: que no me acuerdo como se dice

P: pero ¿Qué dice más o menos la canción?

E: cosas de diemon, diamond

P: ¡ah! Shine like a diamond (canta)

(Ríen)

E: esa

P: y ¿eso será un tipo de texto?

E: si

P: ¿sí? ¿Y lo ponemos aquí?

E: si

P: y ¿para qué leíste tu esa canción?

E: para aprendérmela

P: ¿para aprendértela?

E: si

P: ya, y ¿porque? ¿Porque te estaba entregando información?

E: no

P: ¿no? ¿Para qué? ¿Para qué te ayudara a preparar algo?

E: no

P: ¿no? ¿Para que la leíste

E: para informarme

P: ¿para informarte? ¿informarte de que?

E: de...

P: de los diamantes

(ríen)

P: ¿o porque te dio curiosidad lo que decía?

E: porque me dio curiosidad la canción lo que decía

P: entonces ¿será para entretenernos?

E: si

P: ¿sí? ¿Será para eso?

E: ósea yo me entretengo escuchando canciones

P: tú te entreteni escuchando canciones, entonces ¿si le pones la función de entretenernos?

E: si

P: le vamos a poner entonces, la función es entretenernos. Ya, además a veces las canciones son románticas, las podemos dedicar ¿no es cierto? ¿Y eso lo hacemos por alguna obligación?

E: no, yo no

P: no ¿cierto?, lo hacemos como por placer, por entretenernos ¿cierto? Nosotros cuando leemos libros que nos gustan, también es por lo mismo, porque nadie nos obliga, bueno... en el colegio sí.

(Ríen)

P: pero nadie nos obliga a leer libros ¿o si?

E: no

P: ¿no? ¿y para que entonces para que será leer libros?

E: para entretenernos

P: para entretenernos, ¿y los cuento para que serán? ¿Alguien te obliga a leerle cuentos al gabo?

E: no, para entretención también

P: muy bien, entonces también sirven para aprender... pero también sirven para entretenernos. Entonces mire ¿Qué podemos decir de lo que tenemos aquí?

E: (silencio)

P: denominamos las funciones que tienen los distintos tipos de textos ¿cierto? ¿Cuáles eran las funciones que tienen?

E: entregar información

P: ya, algunos nos entregan información

E: entregar información otros nos divierten de algo, nos ayudan

P: ¿y de qué forma nos ayudan?

E: por ejemplo la guía nos ayuda a aprender, para una prueba

P: ya ¿y cómo nos ayudan? ¿Cómo sería una guía por ejemplo? ¿Qué tendría?

E: ayer la guía que me pasaron tenía textos, muchas preguntas

P: ¿y de que era la guía por ejemplo que te entregamos ayer? Porque venían algunos temas ¿te acuerdas? ¿Los textos de que eran más o menos?

E: de la época antigua

P: de la época antigua, ósea de historia

E: sí, ahí decía

P: y ¿eso nos servía para entretenernos? ¿te entrego información de algo de lo que pasaba acá?

E: sí

P: ¿entonces para que nos servirá la guía?

E: para informarnos

P: para informarnos, muy bien. Porque nos ayuda para las pruebas ¿cierto?, pero a través de la información que nos entrega, entonces podemos ponerla aquí ¿para qué nos sirve?

E: para informarnos

P: y la receta ¿Cómo nos ayuda? ¿Qué es lo que tiene una receta por ejemplo? Cuando tu “veí” una receta ¿Que te dice que es una receta? ¿Cómo podrías reconocer que es una receta?

E: que traiga los ingredientes

P: trae ingredientes. Ya.

E: trae lo que hay que echarle al queque o al...

P: al queque, ¿has visto una receta de queque?

E: sí

P: viene como arriba ingredientes y después la preparación, paso por paso. ¿Y eso será entonces? Porque nos está ayudando a preparar algo, pero nos está diciendo cuando tenemos que echarle de harina ¿Qué más se le echa a un queque?

E: harina, leche, huevo...

P: polvo de hornear ¿o no?

E: polvos de hornear

P: sí, porque o sino no nos sube el queque po ¿Qué más le echamos al queque?

E: esencia de vainilla

P: esencia de vainilla, ¡oh que rico! Yo quiero probar tus queques

(Ríen)

P: y eso nos ayuda a prepararlo ¿cierto?

E: sí

P: ¿pero nos dice cuánto tenemos que echarle?

E: sí

P: ¿será entonces para entregar información?

E: sí

P: ¿también?

E: sí

P: entonces la receta nos ayuda a preparar algo, pero

E: nos informa

P: nos informa, muy bien. ¿Y qué otra cosa nos enseña la receta? nos dice como hacerlo ¿o no? la preparación porque si uno echa los huevos con el polvo de hornear y el yogurth con la leche y después le echa la harina, no queda muy

E: no queda muy rico

P: no queda bien ¿cierto? Entonces nos informa cómo podemos prepararlo

E: si

P: ¿y la lista? Si yo voy al supermercado por ejemplo y mi mama me dice toma Kiara anda a comprarme esto al supermercado, me ayuda a comprar, ¿pero que nos dirá? ¿Qué nos entregará la lista?

E: información también

P: también nos entrega información po, nos informa de que cosas tenemos que comprar y qué cosas no, nos informa. ¿Ya? Entonces ¿Qué tenemos acá? ¿Qué podemos decir de lo que tenemos acá?

E: que casi todos los tipos de textos nos entregan información

P: casi todos los tipos de textos nos entregan información, entonces tú dices que los distintos tipos de textos nos entregan información ¿Qué otra cosa más podemos decir de los que vemos aquí en la pizarra? ¿Qué otra cosa podemos decir?

E: que nos entregan información... otros entretención ¿puede ser?

P: muy bien, algunos textos nos entregan información y otros nos...

E: entretención

P: y otros entretención, entonces algunos nos informan y otros nos entretienen ¿tenemos otro tipo de texto que haga algo distinto a esto?

E: ¿aprender?

P: ya aprender, pero aprendemos porque nos entregan información ¿cierto?

E: si

P: ya, ¿tenemos otro tipo de texto? Ósea tenemos muchos tipos de textos (ríe) ¿pero alguno cumple otra función? ¿Aparte de entregar información y entretenernos?

E: no

P: ¿no? ¿segura segura?

E: si

P: ya, entonces tú dijiste que la mayoría de los textos nos entregaban información

E: casi todos

P: casi todos nos entregaban información, ya, pero aquí no tenemos todos los tipos de textos que existen, porque existen muchos tipos de textos, pero... por ejemplo existe la poesía ¿has leído un poema?

E: si

P: ¿de quién has leído un poema?

E: he leído poemas en el colegio

P: en el colegio

E: si, pero no me acuerdo de quien era

P: ya, pero ¿le gusto el poema?

E: si...

P: ¿ya para que nos servirá el poema? Lo vamos a poner acá como tipo de texto también ¿nos entregará información el poema?

E: no

P: ¿no? Y ¿Qué hará entonces el poema si no nos entrega información? ¿para qué nos podrá servir leer un poema?

E: para entretención

P: para entretenernos, porque a veces aunque encontremos los poemas medios fomes hay gente que los lee para entretenerse

E: o para dedicárselo a una persona

P: perfecto, porque queremos expresarle todo lo que sentimos

E: si

P: ya, pero su aquí su función es entretenernos, entonces para los tipos de textos que existen, millones de tipos de textos que existen en el mundo sólo hay dos funciones, ¿ya? Una se llama, ósea es entregar información y la otra es entretenernos ¿cierto?

E: si

P: nombramos las canciones, que también son tipos de textos y nos sirven para entretenernos, los poemas también para entretenernos, los cuentos también que nos sirven para aprender pero los leemos por gusto ¿cierto? Aunque a veces nos obliguen, en el colegio nos obligan a leer libros, pero los libros generalmente se leen por gusto ¿ya? Y esos son los que tenemos como entretenimiento. Entonces tenemos el letrero ¿cierto? Que eran como estas pancartas gigantes que vemos a veces en la calle, que nos entrega información, nos dicen por ejemplo... ¿Qué última pancarta viste en la calle? Que te acuerdes de alguna marca, de lo que haya visto.

E: vi una promoción en la "Fashion Park"

P: En el "Fashion Park" y ¿Qué nos dice esa promoción entonces? O ¿para que la ponen ahí en la calle?

E: para que la gente vaya a ver los descuentos

P: a ver los descuento cierto y ahí cuando estamos en la tienda nos entretienen, (Ríe) pero el letrero nos entrega información ¿ya? La etiqueta también que dijimos de café ¿Qué dijimos de la etiqueta para que nos servía?

E: le dice los... la... lo que tiene de nutrición

P: la información nutricional, ya, entonces los tipos de textos, tenían solo dos funciones aunque existen millones de tipos de textos ¿Cuáles eran las funciones que tenían?

E: entregar información y entretenernos

P: muy bien, entonces estos tipos de textos tiene dos grandes funciones, dijimos que una era Kiara... que nos informaban y nos entretienen, ósea todos los tipos de textos que vimos y dijimos sólo se encierran en estas grandes clasificaciones nos informaban y nos entretenían ¿nos puede dar algunos ejemplos? Solo dos de cada... dos de los que nos informan y dos de los que nos entretienen. ¿Qué textos nos servían para informar por ejemplo?

E: los letreros

P: los letreros ya, ¿Qué otro tipo de texto nos servía para informar?

E: el manual

P: el manual, muy bien, que nos decía como debíamos usar la lavadora ¿y cuáles eran los que nos entretenían?

E: los cuento

P: los cuentos, muy bien

E: y las canciones

P: y las canciones muy bien Kiara, entonces este es un pequeño resumen de los tipos de textos

Observación sesión 2 contexto no formal

La observación se realiza el 19 de agosto de 2015, en el horario de 10 hrs a 11:30 hrs, en la asignatura de matemáticas.

La disposición de la sala de clases se organiza, ubicando los puestos de los educandos en media luna y delante de ellos se encuentra el espacio del educador, además de un pizarrón.

El objetivo de clase es asociar la multiplicación como una suma reiterada y utilizar el algoritmo de la multiplicación.

P: ¿te gusta matemática?

E: sí, pero donde me preguntan me pongo nerviosa y se me olvida todo

P: ah, pero eso nos pasa a todos, pero matemática son casi solo fórmulas, así que si nos aprendemos la fórmula, le va a costar súper poco... Ya tenemos la mitad del camino. Mira, vamos a ver hoy la multiplicación, si yo te pidiera que resolviéramos un ejercicio de multiplicación ¿Cómo lo harías ahí ?por ejemplo, si yo te escribiera 35 por 45 ¿Cómo lo resolverías?

E: tendría que... ir haciendo una tabla completa, como por ejemplo la del 4

P: ya,

E: tendría que verla toda para poder ver el resultado

P: ah, ¡ya!

E: entonces en el colegio cuando tenía prueba de matemática era casi la última que terminaba porque, me ponía muy nerviosa

P: ¡te ponías muy nerviosa!

E: sí, como que me estresa matemática

P: ya, entonces lo que podemos hacer es hacer un pequeño ejercicio de multiplicación para saber cómo resuelves tú la multiplicación y así ir ayudándote. ¿Te tinca?

E: ¡si!

P: entonces, ¿Kiara te gustaría pasar a la pizarra para que resolviéramos un pequeño ejercicio de multiplicación?

E: ¡si!

P: ya Kiara, lo que vamos a hacer es dictar unas cifras que tu vas a anotar y vamos a ir resolviendo la multiplicación en conjunto. ¿ya?, ya Kiara, entonces le cedo el plumón

E: (rie)

P: entonces, podemos partir por 18 por 25 ¿Cómo resolverías esta multiplicación?

E: 5 por 1

P: ¿ya?

E: y digo 5 por 1 5

P: ya

E: 5 por 8... y ahí me...complica

P: ahí te complica ¿te sabes las tablas?

E: si me las sé, pero ahora... en el momento de... se me olvida

P: te poni nerviosa

E: si, me pongo nerviosa

P: ya, pero no hay problema así que no te preocupes. Lo que puedes hacer es ir escribiéndolas aquí al ladito, para que no se te olviden, la pizarra es toda suya.

E: (ríe y escribe en la pizarra) entonces sería 40

P: ¿tú crees que sería 40?

E: si

P: ya, y ¿Cómo sabemos que es 40?

E: por el resultado final de la tabla

P: pero, sin la tabla, ¿Cómo podríamos comprobar que 5 por 8 es 40?

E: contamos de 5 en 5 y después sacamos el resultado y eso nos da 10

P: ya, mira Kiara, este 5, por ejemplo si tenemos la tabla de 5 así, el 5 aquí es el numero que manda, entonces ¿Qué nos dirá ese número que tiene al lado?

E: o 6 por 5

P: mmm... pero, ¿que nos estará diciendo?

E: que hay que multiplicarlo por 3

P: ya, pero ¿qué significa multiplicar? O ¿Qué es para ti una multiplicación?

E:mmm...como eso

P: ya, como eso. Pero si te fijas bien en la multiplicación hay un número que manda, por ejemplo aquí en la tabla del cinco, pero tenemos este numero de al lado que nos va a decir cuántas veces vamos a repetir este otro número grande, entonces por ejemplo aquí, tenemos el 5 por 1, ¿Cuántas veces vamos a repetir el 5 aquí?

E: una

P: una pura vez, entonces ¿Cuál es el resultado de 5 por 1?

E: cinco

P: muy bien, pero acá ¿Cuántas veces nos dice aquí en el 5 por 2 cuántas veces tenemos que repetir el 5?

E: dos

P: dos veces, entonces yo pongo 5 más...

E: dos

P: ¿más dos? ¿Igual a 7? ¿O no?

E: mmm... no

P: ¿no? Y ¿Cómo será eso?

E: mmm...

P: ¿Cuál era el número que mandaba?

E: el dos, entonces 5 veces 2

P: ¿5 veces 2?

E: si

P: entonces tenemos un 2 más un 2 más un 2 más otro 2 y otro dos, ¿Cuántas veces repetí ese número?

E: cinco

P: ¿Cuánto es entonces el resultado de eso? ¿siete?

E: no

P: ¿Qué tenemos que hacer entonces?

E: sumamos ese más ese, más ese, y ahí nos da

P: ¿Cuánto nos da la suma entonces?

E: juntamos ese más ese y nos da

P: ¡ah! Entonces tú dices que sumamos todo esto y después le agregamos lo otro y nos da

E: sí

P: y si sumamos por ejemplo dos más dos más dos más dos más dos

E: ah...

P: ah... ¿Cuánto nos da?

E: nos da diez

P: nos da diez, entonces, ¿Cuánto nos da 5 por 2?

E: diez

P: y ¿Cuánto le pusiste tu a 5 por 2 aquí?

E: siete

P: y ¿Cuánto era?

E: diez

P: y ahora ¿Cómo lo haríamos para saber cuanto es 3 por 5?

E: pondría 3 veces 5

P: ósea 5 más 5 más 5 ¿así?

E: o sumamos el 3 cinco veces

P: ya, cinco veces el tres. Tres, más tres, más tres, más tres, más tres ¿Cuánto nos da acá?

E: eh...

P: sumemos po, tres más tres son

E: seis

P: más tres

E: nueve

P: más tres

E: doce

P: más tres

E: quince

P: quince. Y ¿Qué hubiese pasado si hubiéramos puesto igual el cinco tres veces? Eso que tu dijiste primero.

E: nos da...

P: tú dijiste primero que poníamos el cinco tres veces ¿Cuánto nos da eso?

E: nos da quince también

P: ¿también nos da quince?

E: sí

P: pero ¿cuál es el número que está mandando en esta tabla?

E: el 5

P: porque los números son muy egocéntricos y no les gusta que los cambien, entonces, el número de esta tabla ¿Cuál era?

E: el cinco

P: entonces aquí ¿Cuántas veces tendré que poner el cinco?

E: dos

P: dos veces ¿Por qué?

E: porque ese manda

P: muy bien, porque la tabla nos está mandando

E: sí

P: entonces ¿Cuánto nos da?

E: 10

P: ¿nos da algo distinto?

E: no

P: ¿cierto? Es el mismo resultado, porque el orden de los factores no altera el resultado, pero los números son egocéntricos, ¿ya? El que manda el cinco, porque por ejemplo el cuatro por cinco, ¿esta es la tabla del cuatro cierto? Aquí el cinco se presta, entonces se dice cuatro más cuatro, más cuatro, más cuatro, más cuatro. Y nos da... cinco por cuatro son.

E: veinte

P: nos da veinte ¿cierto? Que rápida

E: es que cinco más cinco más cinco más cinco es veinte

P: ¡ah! Muy bien, la tabla del cinco es más fácil ¿cierto?

E: sí

P: entonces aquí el cinco se presta, o el cuatro se repite cinco veces, ¿o no? ¿Cuántas veces repito el cuatro?

E: cinco veces

P: entonces mira, ahora tenemos este otro ejercicio ¿Cómo lo resolvería usted?

E: este es el mismo cinco por cuatro veinte

P: muy bien o cuatro por cinco es...

E: veinte

P: ¿cambiaba el resultado?

E: no

P: ¿entonces cómo lo tendríamos que hacer?

E: eh... así

P: ¿así?

E: sí, con el cinco

P: muy bien porque aquí el cinco manda po

E: sí

P: entonces el cinco es el que siempre permanece en la tabla del cinco ¿y los de aquí que nos dicen?

E: cuántas veces tenemos que repetir el 5

P: ¿Cuántas veces repetiste aquí el cinco?

E: cuatro

P: ¿y cuánto era?

E: veinte

P: entonces ¿cinco por cuatro?

E: veinte

P: y aquí ¿Cómo lo haríamos?

E: tenemos que repetir ocho veces un cinco

P: ¿y cuánto nos da cinco por ocho?

E: cuarenta

P: cuarenta

E: cuarenta

P: oye Kiara y si dijimos que las multiplicaciones es cuantas veces tengo que repetir este número ¿cierto?

E: si

P: y tu aquí me dijiste que tenía que repetir ocho veces el cinco y aquí tres veces el cinco ¿Cómo podríamos hacerlo aquí?

E: esto es lo que me complica

P: entonces mira muy bien aquí ¿Cómo resolverías aca?

E: tendría que pasar acá ahora

P: no sé, hazlo como tu crees que se tiene que hacer

E: 16 y después, lo pongo acá y sacamos el resultado, pero me tiene que dar este resultado

P: ya, lo vamos a anotar acá, el resultado para que no se nos olvide

E: ya

P: dijimos que el cinco por era...

E: cuarenta

P: ¿Qué número repetiste?

E: el cinco

P: muy bien, Kiara entonces mira acá, a alguien que no sé quién fue, pero debe haber sido un matemático se le ocurrió decir que íbamos a empezar a resolver por este número primero ¿ya? Ósea siempre vamos a empezar por este número de acá primero.

E: ya

P: por donde dijimos que el cinco por ocho era cuarenta, y lo guardamos acá, porque acuérdate que vamos a empezar a resolver de este número para allá, vamos a tomar este y lo vamos a multiplicar por este y después por este. Pero este ¿lo pongo aqui?

E: no

P: ¿Dónde pondrías entonces el cuatro?

E: ¿al lado?

P: ¿al lado?

E: no, arriba

P: ¿arriba? ¿Por qué arriba?

E: eh...

P: mira, resulta que aquí este número es la multiplicación de la unidad, pero también tiene decenas, en este lado van a ir todas las...

E: unidades

P: ¿y aquí?

E: las decenas

P: si yo tengo este cuarenta ¿Dónde está la unidad?

E: ahí

P: aquí tendríamos la unidad ¿cierto?

E: si

P: ¿y donde pondríamos la decena?

E: acá

P: entonces, si aquí dijimos quej iban a ir todas las unidades ¿Dónde tendría que ir el cuatro?

E: acá

P: pero no podemos ponerlo acá ¿cierto?

E: arriba

P: muy bien. Tenemos que ponerlo allá arriba

E: ya

P: entonces vamos a borrar este de aquí

E: ya

P: entonces, acá ¿Cuánto es esto?

E: cinco

P: y ¿Qué hacemos con el cuatro que tenemos acá arriba?

E: lo sumamos

P: ¡súper! Lo sumamos ¿y cuanto nos da?

E: nueve

P: ¿Dónde ponemos ese nueve?

E: acá

P: aquí ¿cierto?

E: si

P: ya, entonces ya sacamos cuanto era cinco por 18 ¿cierto?

E: si

P: entonces después de eso ¿Qué hacemos?

E: empezamos acá con el dos

P: empezamos con el dos ya ¿y donde ponemos?

E: acá

P: ya... ¿y qué hacemos con el dos?

E: ¿lo ponemos acá?

P: ¿abajo?

E: si

P: ¿Cómo lo pondríamos abajo?

E: ahí

P: muy bien, súper lo pondríamos ahí.

E: ponemos el dos acá

P: muy bien ponemos el dos, recuerda que esta es una multiplicación ¿Qué hicimos con el cinco?

E: a ya, lo multiplicamos dos veces

P: ya ¿y dos por ocho cuanto nos da?

E: dieciséis

P: dieciséis ¿y cómo pondríamos el dieciséis?

E: ponemos ese ahí y ese ahí

P: ¿y aquí, qué números iban acá?

E: aquí van las unidades y eso

P: ya, ¿y si tenemos el dieciséis?

E: a ya, el seis aquí y el uno aquí

P: muy bien Kiara, puedes hasta hacerle una rayita acá al medio por si se te olvida donde ubicarlo y así vas a definir bien el lado de las unidades y las...

E: decenas

P: entonces lo que hacemos aquí es lo mismo que allá, entonces ahora multiplicamos el dos por uno más uno nos da

E: tres

P: ¿y donde ponemos este tres?

E: lo ponemos acá

P: lo importante de la multiplicación es que sepamos que siempre tenemos que comenzar por las unidades y que el resultado de un número es dos dígitos tengo que guardar el primer dígito en el valor posicional siguiente. ¿Alguna duda de esto?

E: no

P: entonces ahora tú vas a resolver estas dos multiplicaciones solo para reforzar lo que vimos ahora. ¿Le parece?

E: si

P: Kiara pero antes que comiences a resolver tengo una duda muy grande, vi esta multiplicación y me confundí

E: ¿cuál?

P: esta de acá, mira tengo el cuatro multiplicado por cero ¿cuánto será el resultado de esto?

E: ¿cero?

P: ¿cero?

E: ¿sí?

P: ¿no puede ser cuatro?

E: no

P: ¿Por qué no?

E: porque cero más cero más cero más cero es cero

P: ¡ah! muy bien Kiara, es como cuando uno entonces ya resuelta mi duda puede comenzar a realizar sus ejercicios, recuerde lo del valor posicional y por donde comienza a multiplicar.

(Se da tiempo para que la estudiante resuelva la guía entregada)

P: Kiara si tiene alguna pregunta, la puede hacer. ¿Va bien?

E: si, tenía una mala, pero ya me acordé

P: ¡ah! ¡Muy bien!, si hay algo que no entienda pregunte no mas, que pa eso estamos.

E: profe acá hay uno que no entiendo

P: ¿Qué pasa con este ejercicio? ¿Qué es lo que no entiendes?

E: es que acá son más números

P: ah, es que nosotros vimos sólo hasta la centena, tienes razón, este es un poco más difícil, pero nunca tanto. ¿Qué habrá que hacer acá para multiplicar?

E: digo seis por siete

P: ya, ¿y cuanto es eso?

E: seis más seis... ¿cuarenta y dos?

P: ¿cuarenta y dos?

E: ¿o no?

P: no se po si usted sacó la cuenta

E: ¿cuarenta y dos?

P: ¿cuarenta y dos? Me está preguntando o me está diciendo

E: ¿diciendo?

P: mmm... yo no la veo con mucha seguridad

E: diciendo

P: pero dígamelo convencida pa creerle al menos

E: cuarenta y dos

P: ¿Cómo supo que eran cuarenta y dos?

E: porque los multipliqué

P: ¿Cómo lo hizo?

E: repetí el seis siete veces

P: ¿y cuánto le dio?

E: cuarenta y dos

P: ok, entonces le ponemos cuarenta y dos. Fijémonos aquí, es un número más grande, pero como tendré que guardar este número. ¿Aquí?

E: el dos abajo y el cuatro arriba

P: entonces, ¿se hace algo diferente cuando multiplicamos con más números?

E: no, es lo mismo. Igual guardamos ese ahí y ese otro ahí

P: ¿y qué haremos con el siguiente?

E: lo multiplicamos igual y le sumamos este.

P: ¿es diferente?

E: no

P: entonces sólo tenemos que fijarnos en el valor posicional y poner donde corresponde el resultado, ósea este aquí y este acá. ¿hay alguna otra duda?

E: no tía

P: ya, ahora que terminaste vamos a revisar sólo uno de los ejercicios para ver si quedamos con alguna duda, o si nos equivocamos en algo. Porque a veces nos distraemos y se nos puede pasar algo que no nos fijamos. ¿Cuál te gustaría que revisáramos?

E: este, que está más difícil.

P: bueno, revisemos ese. Díctamelo para que yo pueda anotarlo acá en la pizarra y lo resolvemos entre las dos.

E: ya, es mil doscientos cuarenta y ocho por seis

P: muy bien, entonces dígame usted por dónde comenzamos.

E: primero multipliqué seis por ocho y me dio cuarenta y ocho

P: ya, ¿y donde guardaste el cuarenta y ocho?

E: el cuatro arriba y el ocho acá

P: muy bien, entonces pongo el cuatro aquí y el ocho acá

E: sí

P: ¿Qué más hiciste?

E: seguí con el otro

P: ¿y cuánto te dio?

E: 24

P: ya, entonces pongo veinticuatro acá

E: no

P: ¿Cómo lo hago?

E: pone el cuatro acá y el dos allá

P: ¿así?

E: ah, no no

P: ¿Qué pasó?

E: nos faltó sumarle eso

P: ¿sumarle qué?

E: el cuatro

P: ¿Qué cuatro?

E: el cuatro de arriba

P: ah, muy bien, se nos estaba pasando

E: si

P: ¿Qué hago entonces?

E: borre el cuatro y pone un ocho

P: ¿y por qué un ocho?

E: porque veinticuatro más cuatro es veintiocho

P: ah, muy bien. Borrarnos entonces y ponemos un ocho

E: ahora sigue con el de al lado

P: ¿y cuánto te dio eso?

E: doce, pero más el dos catorce, pone el uno allá y el cuatro acá

P: muy bien Kiara, te fijaste de inmediato en la reserva, así es más fácil y no tenemos que borrar y no nos equivocamos en el resultado. Ya ¿y ahora qué hacemos?

E: multiplicamos seis por uno, más uno siete

P: excelente ¿y el siete donde lo vamos a poner?

E: allá abajo

P: ¿tenemos algo más que hacer con esto?

E: no, hay estamos

P: muy bien. Kiara lo hiciste excelente, te fijaste en el valor posicional, sumaste las reservas, sacaste muy bien los resultados. ¿Sientes que te faltó algo que hacer?

E: ¿no?

P: ¿me está preguntando o diciendo?

E: diciendo

P: muy bien. Es súper bueno que después de resolver los ejercicios los mires y veas si algo te faltó hacer, si es necesario haz el cálculo otra vez. Sí, no me ponga esa cara, es mejor revisar y ver dónde nos equivocamos que sacarse una mala nota. ¿le parece entonces?

E: bueno

P: cuando vea algo que quizás no está bien o si tiene duda en algo, le echa una revisada y así va a quedar más segura de su respuesta. ¿le parece?

E: ya tía

P: ¿hay algo en lo que le haya quedado alguna duda? Ó ¿algo que no haya entendido que podamos resolver ahora?

E: mmm... no

P: ¿está segura segura?

E: sí

P: ¿segura como que se llama Petronila?

E: (ríe)

P: ya Kiara, esa era nuestra clase de hoy, para terminar quiero saber algo ¿te acuerdas en lo que nos teníamos que fijar para poder resolver multiplicaciones más complicadas o con más números como esta?

E: sí

P: ¿en qué?

E: en los números

P: ya, pero seamos un poco más específicas, ¿en qué cosa de los números nos vamos a fijar?

E: en donde están puestos, por ejemplo este con este, este con este y este con este

P: muy bien, nos fijamos que las unidades estén con las unidades las decenas con las decenas las centenas con las centenas y así sucesivamente. ¿En qué más te vas a fijar? Ó ¿Qué más tienes que hacer?

E: partir por esta en la multiplicación

P: muy bien, ¿Cómo se llama esto?

E: ¡ah! Se me olvida.

P: ¿Cómo se puede llamar?

E: ¡unidades!

P: muy bien, comenzamos por las unidades, ya ¿Qué más?

E: cuando son dos en el resultado guardamos uno acá y el otro allá

P: ya, ósea ponemos la reserva sobre el siguiente valor posicional

E: eso mismo

P: ya, ¿hay algo más que tengamos que recordar?

E: mmm... no

P: ya, sólo eso entonces

E: ¡ah no!

P: ¿Qué más nos falta?

E: que el de acá es el que manda

P: ya ¿y qué significa eso?

E: que ese va a decir cuántas veces tenemos que repetir ese

P: muy bien Kiara ¿tienes alguna duda, que podamos revisar ahora?

E: no tía.

P: Entonces Kiara muchas gracias por venir hoy, recuerde que tiene que estudiar para la prueba y si tiene alguna duda nos avisa nomas, no se quede con dudas que eso es peor.

E: ya tía.

Anexo N°5

Transcripción de entrevista a educador de contexto formal y no formal.

Entrevista a profesora de contexto formal (profesora 1)

La entrevista se realiza el día 11 de agosto de 2015, al educador de la asignatura de educación matemática, en la sala de profesores del establecimiento.

Me comentó mi compañera que le había mostrado las preguntas antes de hacerlas. Entonces usted ya conoce las preguntas.

... Osea no me acuerdo de todas.

Ya entonces la primera pregunta dice: Al momento de pensar en una clase ¿qué elementos, considera importantes para que los estudiantes aprendan el contenido a trabajar?

Primero planificarla... eeh, cómo voy a introducir. Parto casi siempre preguntándoles las ideas previas, qué aprendieron en la clase anterior, para ver como voy a partir. Luego de que se inicia ese proceso, parto con lo que quiero lograr, planteo el objetivo obviamente, eemm y de ahí empieza la clase, obviamente con mi trasmisión de lo que quiero , a través de una pregunta, ¿que saben? , si no saben, ahí se empieza a construir la clase, en base a lo que ellos también me preguntan.

Lo que ellos le van preguntando, en conjunto con los conocimiento que va exponiendo.

Ahí empiezo a armar ya de acuerdo a los errores que ellos cometen, ya defino, conceptualizo, y armo el cuento de ahí para adelante, y de ahí ya viene la clase más normal, una vez que ellos tienen el concepto claro. Ejemplifico, y de ahí parten las actividades que ellos realizan para ver si realmente aprendieron (rie)

¿A qué se refiere usted con una clase normal?

osea (se detiene a pensar), a los procesos - continua- inicio, la aplicación tuya y despues ellos. La secuencia de la clase. El ciclo de aprendizaje. A eso me refiero clase normal, porque de repente, tenemos clases anormales que tenemos que interrumpen dos o tres veces. Entonces cuando uno cumple con el ciclo uno se siente satisfecho.

Es que yo trabajo mucho con tiempo, yo soy esclava del reloj, por eso marco mucho los tiempos.

Ya y ¿cómo va manejando esos tiempos?

Por ejemplo trato de no más de quince minutos explicar yo, y que el mayor tiempo sea para ellos, porque sino cómo te das cuenta, osea lo que uno explica, uno ya lo sabe. Entonces la mayor parte debería ser que ellos ejerciten, que ellos te pregunten, ver si lograron el objetivo o no y ver cómo retomamos. Es el cierre lo que más de repente falla, de repente no alcanzo a cerrar las clases, casi siempre trato, pero eso es lo que más falla.

Y ¿cómo organiza estos cierres?

El cierre por ejemplo es casi siempre, preguntándole a cualquiera, ¿que entendiste? ¿que aprendió? o los saco a la pizarra, te fijas y ahí cierro la clase, para finalizar el proceso.

Ratifica si está como el conocimiento.

ó, por ejemplo doy un trabajo y voy revisando. - Ah ya. - Osea, ellos saben que yo soy super rápida, los alumnos dicen pero cómo si quedan 5 minutos, y yo tengo ya una estrategia... como... los reviso, o los saco a la pizarra o les pregunto y uno capta inmediatamente, yo ya llevo 25 años en esto, así que (ríe), uno se da cuenta cuando tiene éxito en un concepto o cuando fracasa.

Y ¿cómo se da cuenta usted?

por ejemplo si yo veo que están ahí haciendo nada, yo paro al tiro la clase, osea yo soy super metida en eso, me desespera no verlos trabajar. Entonces, calculo el porcentaje rápidamente de los que sí están trabajando y los que no.

Y ¿cómo promueve la participación de los estudiantes?

Eh, no sé preguntándoles, trabajando en equipo, que generen confianza, que no tengan miedo. Lo que me funcionó muy bien, esto, yo trabajé con modelamiento. Entonces ellos trabajan en equipos distintos, no en equipos definidos o que ellos eligiesen. Entonces, derepente tenia equipos conflictivos que no se miraban muy bien. Entonces resultó súper bueno, porque aprendieron, a resolver a explicar, a trabajar en conjunto. - Ya y eso le sirvió harto - En mi curso, sí.

- Pero eso es como para resolver conflictos entre ellos -

Conflictos y ver cómo se manejan explicándole al otro, o cómo resuelven la situación. Fue enriquecedor en esa parte, de hecho este miércoles, tengo que exponer sobre ese método - y todas las clases está como en la misma forma -

o sea fue en base a un proyecto, porque me vinieron a observar de Inacap, porque hice un curso en Inacap, y traté también de entablarlo en otros cursos, por ejemplo en un curso humanista, el otro tercero que era totalmente distinto al mío que era científico, me resultó bastante. Entonces ellos evaluaban, que aprendían más, otros que flojeaban, uno detecta ciertas falencias, también, pero en general es bueno, en términos de que el que sabe más le explica al otro, pero tienes que evaluar finalmente. si realmente aprende o no. Entonces ahí la experticie de uno en la parte de evaluación. Entonces yo le hago un control, no es algo así superficial, ellos saben que pueden ser controlados, interrogados, yo los asusto un poco, cosa que ellos enfrenten la situación, no saco nada con que ellos se queden con mirar qué es lo que el otro hace, o sea yo les digo: no, usted tiene que escribir, tiene que hacerlo, soy como bien pesada en eso. Que ellos tienen que mover el lápiz, porque mirar es como que yo mire lo que está haciendo el profe: Oh, que fácil y después cuando me toca a mí, me paralizó, entonces el aprendizaje es cuando yo escribo, cuando yo desarrollo, cuando me paro en algo, porque paré y preguntar. Ante la paralización reaccionar y preguntarle al profesor.

Entonces usted me contaba que eso pasaba cuando trabajan en grupo, entonces ¿qué pasa cuando no trabajan en equipos?, ¿cómo promueve la participación de los estudiantes?

Eh, sacándolos a la pizarra, que salga el que ... coloco un ejercicio, el que lo sabe hacer sale, obviamente que en el caso mío, en el curso que fue observado, que es un curso científico, es con habilidades matemáticas. Entonces no tenía mayores problemas de participación. Siempre era normal, como un 5 o 10 %, le temen como a decir o la historia de que son malos para matemáticas, y ahí uno tiene que intentar de encantarlos dentro de lo que se puede. Digo como tan malo , digo yo, para no obtener un 4 o sea, entonces siempre trabajo para eso, para los que les gusta, y los que no les gusta, entonces es encantarlos con las matemáticas.

y ¿Qué estrategia utiliza usted para mantener el orden dentro de la sala?

Bueno yo soy un poquito dictadora por así decirlo, tengo como las dos habilidades. Entonces como... eh, yo no empiezo si no hay silencio, te fijas, y me paro no más, yo no hablo.

¿Y ellos entienden?

Entienden rápidamente, en dos minutos empiezan a codearse. Es la práctica del escuchar, yo no voy a hablar. Entonces si hay mucha bulla, yo paro, y espero. Ya está instaurado, ya me conocen al revés y al derecho. Entonces es como una práctica, no sabría como explicarla la verdad, creo que tengo el poder de que con la mirada manejarlos, osea no necesito hablar, yo con mi mirada los intimido. Bueno y de repente hay alumnos que en la confianza te dicen: no, yo le temo, y yo digo, pero por qué si yo no pretendo eso, pero impongo respeto, yo creo que es eso, la mirada, por que en el fondo yo trabajo con las dos partes, osea, igual tiro tallas soy re fome, pero se ríen, nos reímos, si algo pasa en el curso, participo, te fijás, no es todo tan fome, pero ellos ya tienen como clasificado que uno es como de las profesoras tradicionales.

Y con respecto a los tiempos, se acuerda de que estábamos hablando de que usted era como bien apegada a los tiempos. ¿cómo distribuye los tiempos en la realización de la clase?

Por ejemplo, 5 o 10 minutos, con los aprendizajes previos, unos 15 a 20 minutos de mi desarrollo, y el resto todo es para que ellos trabajen, y 5 a 10 minutos para el cierre. Eso es mas menos como me manejo, osea me quedan tantos minutos.

¿Y quien va modelando esos tiempos?

Yo, (rie) osea yo les marco los tiempos, de hecho conmigo sufren mucho, porque yo soy super rapida, digo: 5 minutos, dicto rapido, pero ya cuando te conocen, empiezan ya como a modelar los tiempos, reclaman algunos, otros no se atreven, otros quedan atrasados, pero ahí, pero ahí uno también va modelando, pero te fijás, pero los más grandes te reclaman, los chicos no te reclaman, quedan atrasados, uno tiene que darse cuenta y no te reclaman, primero medio o tercero, el primero no te dice nada, “no la profesora se va a enojar”. Entonces uno tienen que darse cuenta, de los cuadernos que quedan en blanco, él que no escribe, y en eso soy super observadora, soy super metida en eso. Yo estoy dictando pero estoy mirando. Tengo esa, nosé, si un don, una habilidad (rie) igual que el pararme. Osea el director me dijo: “Oye tú tan chica y ...” yo me paro y se empieza todo a formar, y mi hija tambien me dice, osea yo creo que algo yo provoco en las personas, pero no sé como explicarlo, pero impongo respeto. Y ah, yo creo que la tonalidad, y todo... bueno a través del tiempo, te van conociendo, y van como sacando, explotando otras cosas tuyas, pero en general mis clases son... algunos me dicen “y

¿cómo lo hace?, y yo no aplico el latigo, y me carga anotar, yo anoto muy pocas veces. Entonces yo trato de dialogar, de consensuar con ellos, no me gusta peliar, llamo dos o tres veces la atención y ya cuando es mucho tienes que anotar, pero me carga eso y lo digo, lo declaro así y ellos ya lo saben, y yo creo que algunos casos ellos juegan con sacarte de ese esquema, osea que tú salgas de tu calma, pero no lo logran, hacen como el gallito (rien), pero hasta aquí no me han ganado. Siempre gano yo (rie).

Entonces usted me decía que para planificar ya tiene regulado los tiempos en la planificación. Ahora te pueden fallar los tiempos, porque de repente en vez de 15, 20, te pasas a media hora, porque hay una pregunta intermedia, pero ahí una regula rapidamente, dejas menos tiempo para lo otro, pero nunca así como el 70% tú y nada para ellos, no eso lo tengo super, yo les doy el 80 (%) y el 20 para mi. Entonces ellos tienen que trabajar mucho, tienen que demostrar lo que aprendieron, como lo aplicaron, etc.

Entonces yo me imagino que usted tiene actividades má prácticas para los chiquillos, exponer, hacer la recapitulación, exponer.

Osea hay que hacerles problemas, para que hagan mover las neuronas y después finalizar con lo que aprendieron.

Y ¿Cual seria para usted una clase ideal?

La clase ideal es que... el 100% te entienda, lo que tú quisiste exponer, o que resuelvan las situaciones que uno les ha planteado, pero la clase ideal yo creo que siempre la tengo, porque ellos trabajan, nunca he tenido mayores problemas disciplinarios, entonces yo creo que la clase ideal para ellos es cuando todos aprenden, para mi por lo menos. Que los chiquillos yo los vea: oh, entendí, que facil. Eso es... como que te energiza así, que te motiva a buscar, y a veces uno ni siquiera la planifico tanto, y le dió en el clavo, yo creo que es la experticie de los años no más. Porque, de repente uno planifica y no le resulta nada. en cambio de repente yo, bueno yo, me cargan los libros, yo invento problemas, de repente me fallan, y eso se llama ensayo y error. Y ellos se rien, porque piensan que uno se equivocó y como yo me equivoco nunca nada, entonces ellos me ven así como la aah la super poderosa. Entonces yo de repente me equivoco, yo me hago burla y ellos se rien, y dicen: oh la profesora que es pillá, siempre se saca los pillos (rie), no hay como ganarle, pero eso en general, osea ellos saben, conocen como

es el clima, siempre va a ser un clima ordenado, osea, ahora eso si ha costado más en estos tiempos, los chiquillos son más... cuesta ahora.

Y ¿Cuál sería usted cree un alumno ideal?

El alumno ideal es que pregunte, siento que eso les falta a los chiquillos, si no entendí algo, no canalicé algo, preguntar, entonces claro, uno se pone en el caso de ellos, algunos a lo mejor mi tonalidad, no sé mi cara los asusta. Pero, por ejemplo yo nunca me siento, siempre me estoy paseando, ahí buscar la instancia de preguntar, o preguntarle al compañero, eso me falta en los alumnos.

Que participen un poco más.

No que participen. Que se hagan cargo, cuando no entienden algo.

Ah ya que saquen ese miedo que tienen de preguntar.

Ese temor de preguntar, de preguntarle o al compañero o al profesor o al que sea, pero no irme con ese vacío y que ese vacío después se va a agrandando y después se transforma en un hoyo. Entonces, eso me falta en los chiquillos, no he logrado en los años que llevo alumnos como más preguntones.

Y en que cree usted que radique esto, que no pregunten.

Mmm, en la vergüenza, en esto del bullying. Los cursos, hay algunos cursos en los que, por ejemplo, un segundo medio. Ellos hacían mucho bullying, hasta a uno le hacían bullying, te fijabas, pero uno lo manejaba, pero yo creo que eso es lo que los paraliza a los chiquillos, el miedo a la burla, que se rían y yo les digo, es más tonto el que no pregunta, porque va a ser ignorante, se va a quedar con la duda. Entonces lo trato de manejar ahí, los llevo ahí en un sentido más irónico, yo creo, por así decirlo, para que se suelten o tirarles una broma de repente y es raro, porque yo no soy así como muy bromista. Entonces como que generó esa empatía, por ejemplo me comparaban un año con una ex colega que era muy parecida a mi, académicamente, pero era muy seria y yo me encuentro seria, pero ellos te tipifican, “no es tan seria como la profesora X”. Pero hay que ver, a lo mejor ella era demasiado, yo creo que uno tiene que tener la experticia, como de flexibilizar en esto de las normativas, porque yo soy normativa absolutamente, pero pero igual tienes que, osea lo he aprendido con el tiempo, te

fijas, pero no caer en los extremos, porque los chiquillos confunden rápidamente, te fijas, entonces eso yo lo tengo super bien manejado, entonces por ejemplo, con mis jefaturas hay mayor feelling, a veces cuesta un poquito más trabajar, porque ellos tienden a irse al otro lado, entonces ahí yo les coloco la regla sí, y les levanto un poquito la voz y digo no pue, y ahí se termina el cuento rápidamente. Además que yo soy muy rápida, entonces nunca los dejo quietos, y me gusta mucho, una vez una lola dijo: “es que con usted nunca se sabe” y lo encontré bueno, me sirvió a mí, claro, porque siempre les cambio el esquema, nunca hago lo mismo, entonces siempre los tenía atentos, por que no saben si los voy a interrogar, si los voy a sacar a la pizarra, si voy a hacer equipos, si voy a hacer prueba, soy muy loca en eso, soy como muy, de hecho me dice mi curso la Speedy González (rie), y a mi me acomoda, osea no me dicen, iban a hacer un poleron y a mi me iban a colocar la Speedy González, pero yo siento que me quieren igual, fijate, osea lo siento cuando recibo ex alumnos, trabajando ya con alumnos, que hacen practicas, siento que ellos tienen un buen recuerdo de ti, yo creo que marco en los alumnos, algo un sello, no sé, y una vez lo más rico de todo, un alumno que no tenía dedos para el piano y está estudiando Ingeniería, algo inyecté, y dijo: y todo lo de usted, me sirvió ene en la universidad, entonces ahí lo aprendí, era flojo no más , me dice. Y cómo llegó a estudiar Ingeniería, si yo no apostaba mucho por él, te fijas. Siempre te escriben por facebook, “profesora sigue igual”, te mandan saludos, yo no soy muy de facebook y esas cosas sociales, que te esclavizan un poquito, pero es reconfortante cuando ves la retroalimentación , sigue igual, pero uno tiene que ir renovándose, ahora estamos en eso.

Bueno eso es todo, muchas gracias, nos sirve mucho.

Feliz de haberles ayudado, de nada.

Entrevista a profesora de contexto no formal (profesora 2)

La entrevista se realiza el día 26 de agosto de 2015, al educador de la asignatura de educación matemática, en la sala de clases del establecimiento.

Entrevistador: ¿En el momento de pensar en la clase qué elementos consideras importantes para que los estudiantes aprendan el contenido a trabajar?

Profesor 2: Primero que todo, se considera el contexto de los estudiantes po', los chiquillos ahí no... no tienen los mismos eeeh, eso(se ríe). Tienen otro contexto cultural, otros, otros aprendizajes previos, se relacionan con otras cosas diferentes a las nuestras y a veces eso es con lo que uno puede trabajar en las clases .

Entrevistador: ¿algún ejemplo de lo que tu te agarras?

Profesor 2: de su experiencia... a ver, por ejemplo ...ellos.. em ... a veces puedo hacer una clase de matemáticas y yo he trabajado el tema del robo, de repartir ... no sé cosas así..eso.

E: ¿cómo se promueve la participación de los estudiantes en tu clase?

P: En realidad las clases que nosotros tenemos, son como super uno a uno, entonces la participación tiene que darse sí o sí, porque o si no la clase no podría funcionar , también como que responde mucho de la disposición que tienen los chiquillos frente a la clases, a veces no se puede hacer clase porque no, no tienen ganas simplemente iiiii... igual como que se apega arto a la nose a... como predisponerlos hacia la clase, porque o si no, no se puede trabajar .

E: ¿como hacia la motivación?

P:claro, así como, ¿hola; ¿como estan? nosotros trabajamos así, ¡hola! ¿como estai'? como más, más cercano pa' después entrar sobre a lo que es mas mas clase, más academico.

E:Entonces ¿qué estrategias se utilizan para mantener el orden al interior del aula?

P:más que el orden, nosotros trabajamos con que no se salga de control el respeto, cachay, nosotros igual, a pesar de tener una relación súper horizontal e.. no podemos permitir tampoco que los chiquillos hablen asi como se hablan entre ellos, igual ellos tienen como super claro el que nosotros como profes y que tratamos de ayudarlos, no se pasan así como para la punta,

como que tienen super claro donde están y que están haciendo , excepto a veces que llegan como en otro estado , que ahí es mas complejo trabajarlo y ahí como que tratamos de conversar, de mediar un poco la situación.

E: ¿siempre el diálogo es la herramienta?

P: si, siempre el diálogo, ajá

E:¿cómo se distribuyen los tiempos en la realización de tus clases?

P:primeramente, tenemos el espacio donde interactuamos, vamos tomando desayuno,compartimos un rato, conversamos lo que hicimos en el día, conversamos lo que hicimos anteriormente, por lo general cualquier cosa que ellos quieran comentar con nosotros, después de eso se empieza a realizar clase, como más expositivo, explicación , relacionarlo con su contexto, con su experiencias despues de eso siempre realizan una actividad y finalmente terminamos conversando lo que hicimos, de si les gusto, que si entendieron, que entendieron y cómo tomar la opinión de los chiquillos para poder seguir trabajando.

E:¿entorno a que se deben esos tiempos? ¿los manejas tú o de acuerdo a lo que los estudiantes van desarrollando?

P: mira Inicialmente uno como que tiene una pauta para seguir, pa'...como que uno se hace la idea de lo que va hacer pero finalmente igual los chiquillos como que van a otros tiempos,según lo que ellos entienden, como lo entienden, si es necesario volver atrás o si es necesario a lo mejor trabajar algún contenido previo que ellos no manejan... entonces igual es relativo.

E: y por último ¿cómo podrías caracterizar una clase ideal para ti?

P: en este contexto una clase ideal tienen que mandar un no se que para poder complementar con los chiquillos eeee... que los chiquillos participen, que la clase sea segun sus necesidades eee... que ellos puedan como completar el contenido con alguna situación que puedan vivenciar o que vivan actualmente para que sea más cercano a sus intereses y que puedan responder, puedan poder opinar con respecto a lo que estemos trabajando... y eso sería lo ideal .

E: muchas gracias .

Anexo N°6

Transcripción de diálogo de focus group aplicado a educandos de contexto formal y no formal.

Focus Group a estudiantes de contexto formal

El focus group se realiza el día 8 de septiembre de 2015 y se aplica a quince estudiantes del grupo curso, quienes tuvieron la disposición de colaborar en este proceso, para aquello, se dispuso una sala en la cual los educandos se sentaron en posición de media luna y los investigadores moderaron desde delante de la sala junto al pizarrón.

Lo primero que les voy a pedir es que comenten acerca de todos sus profesores, ¿Cuál es su relación con ellos? , ¿Si tienen confianza?

Estudiante 1: ¿Todos empezamos a hablar?

Moderador: Claro, piden la palabra y pueden intervenir. ¿Quién quiere empezar?

Estudiante 2: Bueno, desde mi punto de vista, con la mayoría de los profes tengo buena onda, con excepción de uno, con el que siempre hay roces, no es de mi agrado y no me gusta su estilo de enseñanza.

Moderador: ¿Cómo definirías su estilo?

Estudiante 2: Es pesado, arrogante,

Estudiante 1 y 3: ¿Con quién?

Estudiante 2: Con el profesor de filosofía.

Estudiante 1: ah, todos tenemos problemas con ese profesor.

Si porque por ejemplo uno le pide que le explique, y él dice: adivine o te dice: ¿porque no sabe?, nunca te explica, siempre busca la excusa.

Estudiante 4: No tiene un método de formación, como bien para alumnos de tercero medio, quizás puede ser para alumnos de universidad

Moderador: ¿Sienten que espera mucho de ustedes?

Estudiante4: No, ni siquiera eso.

Estudiante 1: No, llega a la sala, empieza a escribir, y dice: ya tienen que hacer eso, con la guía no se cuanto y el párrafo no se qué, y hágalo. Y todas las clases lo mismo, lo mismo, lo mismo y no te dice nada.

Moderador: Ese es el único profe que tienen conflicto, o existe con algún otro profe?

Estudiante 5: yo con todos. Jaja

Estudiante 1: Yo tengo problemas con la profe de matemática. Porque uno... Te da las actividades

Estudiante 5: te conoce la voz... jajajaja

Estudiante 3: (elevando el tono de voz) Te da las actividades, y es como. Ya te doy cinco minutos y en un segundo te tiene toda la pizarra hecha y no te deja hacer ningún ejercicio a ti.

Moderador: Ya este punto es muy importante, el tema de que les da las respuestas antes de que ustedes logren desarrollar los ejercicios.

Estudiantes: ¡SI!

Estudiante 6: si, siempre hace lo mismo, y después dice que nosotros nunca aprendemos nada.

Estudiante 7: Y como vamos a aprender, si ella no nos deja.

Estudiante 1: Ella entrega todo hecho al tiro.

Estudiante 8: Quizás debe ser que, como lleva tantos años enseñando, y ahora que si tiene la posibilidad de irse.... No lo va a hacer... Entonces si la llegan a echar, va a ganar bastante dinero, entonces, porque no hacer la pega mal... y el gran problema es que no hay una relación con los alumnos, cero relación. Entonces si un alumno quiere preguntar, o no sabe, lo ridiculiza, de una manera en frente de la pizarra o hasta gritando al momento de estar junto a sus compañeros. Entonces no hay ganas de preguntarle a la profesora, no hay ganas de acercarse a la materia, bueno siempre y cuando uno no quiera estudiar algo relacionado con matemáticas, pero ahí se ve el interés. Pero la profesora tampoco pregunta o va puesto por puesto – ¿oye entendiste? – No si uno no preguntó chao... ósea igual, ya estamos bastante grandecitos, pero esto no es el Instituto Nacional, tampoco es la universidad. Entonces este es un colegio normal. La profesora debería tener (sonríe irónico) la intención de acercarse – oye entendiste - Sabe que profesora no entendí – Ya mira te voy a explicar de esta manera.

Estudiante 1: (imitando a la profesora) Ya revise el cuaderno, usted debe saber.

Estudiante 8: Claro, ni siquiera hay una nueva forma de enseñar alguna otra metodología, es ella, ella y nada más. Al momento de enseñar en la pizarra es como si estuviese casi luciéndose, es como una forma casi de universidad, en la que está enseñando.

Moderadora: Y a ustedes ¿que les parece por ejemplo que la profesora llegue y de inmediato dicte una actividad?

Estudiante 8: Ella está cumpliendo con su rol, nada más

Estudiante 1: Es como que explica, tatata, ya actividad, hágalo... Pero hay que... obviamente uno aprender haciendo las cosas.este el profe de filosofía es muy lento y como la profe es un poquito más rápida, no sé cómo que no hay un consenso.

Estudiante 1: yo creo que ellos son extremos.

Estudiante 8: es que el profe de filosofía no pasa materia. El profe de filosofía es como si estuviera inventando una cosa nueva cada clase. Cada clase algo nuevo.

Moderador: ¿Se podría decir que está improvisando cada vez?

Estudiante 8: Claro, entonces uno va a preguntar algo y ni siquiera sabe de que se le está hablando.

Moderador: Entonces la profesora de matemáticas es un extremo y a aparece este otro profesor en el otro.

Estudiante: Es que la profe de matemáticas se ve como si solo estuviera cumpliendo su rol y nada más, ni siquiera existe un pequeño guiño de que pudiera interesarle algo más. – Está mi clase yo la paso, y está firmado en el libro que yo hice esta clase.

Estudiante 1: Yo de enseñanza media, llevo los tres años con ella, ahora en cuarto medio también va a estar con nosotros, y sigue siempre igual y como que cada vez es peor. Antes por lo menos era más cercana.

Moderador: Ustedes que tienen diferenciado de matemática.

Estudiante 7: No ya no hay diferenciado de matemáticas, lo sacaron.

Moderador: ¿Entonces no tienen otro profesor de matemáticas?

Estudiante 1: Es que todo es matemáticas.

Estudiante 6: tenemos taller de PSU.

Estudiante 1: ese lo hace otro profe.

Estudiante 3: Pero a él yo lo encuentro bastante bueno.

Estudiante 2: claro es que él es más didáctico. Se acerca es más dinámico.

Moderador: Entonces me podrían decir que él les pregunta si comprendieron.

Estudiante 8: Si, mucho más.

Estudiante 7: es que él, como es más joven, nos entiende.

Estudiante 8: es que esa es como la diferencia que hay entre los profes más nuevos de los profes más viejos. Los profes más viejos son un poquito más fríos.

Estudiante 10: más encima que el profe, como es más joven es como una relación más fluida.

Estudiante 7: Mas encima con el profe de PSU de matemáticas, igual uno entiende más, debido a que él fue alumno de acá y sabe cuál es la enseñanza de la profe de matemáticas, sabe que ella pasa muy rápido los contenidos.

Moderador: Claro, cómo conoce el contexto, sabe como mostrarles también este otro rol, que igual es muy necesario.

Bueno ya me han hablado gran parte de lo que se necesitaba, ha sido muy buena esta conversación.

Moderador: Entonces, ¿Creen ustedes que durante sus clases se respetan los tiempos de cada uno de ustedes para realizar las actividades?

Estudiante 1: Yo creo que la profe de matemáticas es la que no los respeta.

Estudiante 8: Es que nosotros somos todos iguales, para la profesora. Claro somos todos iguales.

Estudiante 1: Claro no entiende que acá alguno que les cuesta matemáticas y hay otros que no, obviamente entre nosotros nos podemos ayudar, pero como que pa' ella todos tienen que saberlo, y darlo al tiro. En cinco segundos todo.

Estudiante 8: por ejemplo acá hubo otro profesor, que lo echaron, por el hecho de que estaba en contra de todo lo que hacía mal el colegio. Este profe que si bien no andaba a la par con la profe de matemáticas, porque no pasaba los contenidos igual de rápido, pero lo único bueno que tenía este profe era que él se acercaba a nuestros puestos ...

Estudiante 9: Se preocupaba, estaba súper pendiente...

Estudiante 8: quizás la poca materia que aprendimos, la aprendimos súper bien, comprendimos... y además aunque no pasó lo mismo que la profe de matemáticas, realmente lo aprendimos.

Estudiante 1: A nosotros la profe nos decía que... como que daba los ejercicios como más rápido, pero él lo que hacía... bueno la profe nos decía, era como que el todo lo regalaba. Porque por ejemplo... nosotros para la prueba coeficiente 2 nosotros tuvimos una prueba, ellos

tuvieron un trabajo en grupo, en la coeficiente dos de matemáticas, y bueno la prueba la profe no la hace súper simple que digamos, la hace súper difíciles. Ellos tuvieron un trabajo de grupo, de siete, obviamente todos se sacaron un 7.

Estudiante 8: Lo único bueno es que el profe no estaba ni ahí, no dijo: - ya ustedes están trabajando en grupo, entreguenme un solo trabajo – No el profe preguntaba uno por uno, hasta es más, nos sacaba a la pizarra. Entonces, ya si bien fue un poco regalado este trabajo, pero se notaba que todos sabían, hasta el más porro, todos.

Otro ejemplo igual es el profe de historia, que no está de más decir que el profe captaba la atención de todos, y a todos no nos gusta historia, a mi no me gusta historia, pero él llamaba la atención. Igual captaba la atención de todos, siendo que era historia. Y aun así hacía que los cabros entendiesen, formulase un punto de vista de ellos, formulase la forma de ver las cosas. A diferencia de otros profes, que pasan power point y eso es todo.

Estudiante 1: Aparte que no te habla así (utilizando un tono de voz agudo y con un volumen muy bajo) cosa que tengai' que hacer esfuerzo para escucharla, sino que te ¡Hablaba así! (utilizando un tono de voz grave y fuerte) Cosa de que estis' pendiente de él, de todo lo que hacía.

Moderador: Ya entonces. En ese sentido, ¿Cómo caracterizarían a un buen profesor? ¿Qué características debiese tener?

Estudiante 10: yo creo que debería ser dinámico, rápido, pero que a la vez lograra captar la atención.

Estudiante 8: Con personalidad, y que se interese por sus estudiantes.

Estudiante 6: Como que entendiera lo que a nosotros nos pasa.

Estudiante 4: Porque yo creo que los profesores saben que hay algunos que les cuesta, porque se nota en las puras notas, entonces como que en ellos debería focalizarse un poco más, a los que saben no tanto, o por último ayúdame a enseñarle a otro, no sé una cosa así, pero no sé ya.

Estudiante 3: es que deberían conocer a los distintos tipos de alumnos, que no todos entienden de la misma manera, hay algunos que les tiene que explicar con manzanas y a otros con peras. Y dale con que todos van a entender con manzanas

Estudiante 5: Eso era lo bueno del profe, que explicaba de una manera, explicaba de otra manera, y todo era lo mismo.

Estudiante 4: Conocía a los distintos tipos de alumnos y cómo acercarse a ellos. Eso es lo que falta, quizás a muchos profesores, entender las diferencias...

Moderador: De hecho por eso existe la Educación Diferencial.

Estudiante 8: yo digo que eso debería ser cosa obligatoria en todos los profesores, porque no todos los colegios son iguales, no todos los alumnos son iguales. Entonces, si queremos mejorar la educación, partamos por eso.

Moderador: Bueno, en ese sentido lo que ustedes comentan es que las clases de su profesora de matemáticas, no son en base a sus intereses.

Estudiante 8: No en nuestros intereses, porque el interés es ¡uh!, ósea...

Estudiante 3: Es que el interés de que...

Estudiante 8: Es que tenemos que verlo...

Estudiante 3: Es que tenemos que verlo, porque tenemos que verlo...

Estudiante 1: Yo creo que nosotros, nos metimos a científico, porque nos gusta algunos, algún tipo de eso, no a todo, porque por ejemplo yo, me gusta la matemática y la física, pero no me gusta ni la química ni la biología, y tengo que pasarlo porque me metí' a un este científico. Y es por el colegio, y uno tiene que estar obligado a eso, y acostumbrarse a eso.

Estudiante 10: Es que decir “nuestros intereses”, puede ser bien subjetivo, porque nuestros intereses pueden ser nuestras obligaciones, porque nosotros vamos a tener que aprender si o si, si queremos llegar a ser algo en la vida. Ahora también se puede interpretar como nuestros gustos, si nos gusta o no, pero lamentablemente no podemos hacer solamente lo que nos gusta, igual hay que como ponerle duro al estudio.

Moderador: ¡Ah! Esto nos faltaba... ¿Cómo creen ustedes que la profesora logra mantener el orden dentro de la sala?

Estudiante 1: A gritos.

Estudiante 10: A gritos (reafirmando lo que ha dicho su par)

Estudiante 8: Y mediante amenazas.

Estudiante 7: Es que algunos profes tienen mal el concepto de mantener el orden en los estudiantes, porque no es necesario que sean pesados para que uno capte la atención por'. Entonces, que algunos que siendo rápidos así, tienen chispeza, como se dice (ríe), captan la atención de uno. En cambio la profe jefe, ella no, no es así. Y con los que quiere, echa la talla, con los que no...

Estudiante 6: Es que igual, el profe, porque al final nosotros igual somos un curso tranquilo dentro de...

Estudiante 1: Somos cincuenta...

Estudiante 6: somos 50, y somos tranquilos, somos muy tranquilos y como que nos retan a propósito, y nosotros comprendemos así a la primera que ya si hay que poner atención, y hay algunos profes no nos dicen na', y nosotros nos quedamos calladitos.

Estudiante 1: Yo creo que ella trata de avergonzar a algunas personas, en frente de todos...

Estudiante 7: ahí hay un ejemplo... por ejemplo, mi grupo, no nos juntamos mucho con el resto del curso por ejemplo. Y ella siempre nos trataba de que éramos los aislados que no teníamos...

Estudiante 1: Y a todos les andaba diciendo...

Estudiante 7: Nosotros somos el tercero C, por ejemplo...

Estudiante 5: El año pasado nos dijo eso, en la última convivencia que hubo de curso nos dijo: "Ah, ustedes son el segundo D.

Y a otras profesoras también, que tiene como amigas, también se los ha dicho.

Estudiante 1: Lo cuenta a todos.

Estudiante 2: Es que nosotros no nos acercamos mucho al curso, pero con el grupo que somos, yo creo que somos, estamos bien nosotros, por eso no nos acercamos, pero nos ridiculiza por eso.

Estudiante 10: En cuanto a la pregunta que estaba haciendo usted, como nosotros creemos que mantiene el orden, yo por lo menos igual llevo hartos años con ella, sobre todo ella siendo mi profe jefe, y entonces uno dentro de todo ya como que la ha aprendido a conocer, ósea sabe como que cuando ella mira o hace algo, alguno gesto es como que está diciendo, ya quédense callados, y si está diciendo eso, ya yo me quedo callado, pero yo creo que nosotros deberíamos

ya empezar a ver nuestras responsabilidades. Si hablamos mucho, también ver nuestra parte de eso.

Moderador: ¿Tú crees que la profesora hace algo, para que sean los propios estudiantes los que se autoregulen?

Estudiante 8: que formen conciencia, rara vez, porque le cuesta llegar a los alumnos.

Estudiante 4: Tiene poca llegada por lo mismo, a través de toda la experiencia que ella tiene, uno ya va, con todo lo que ella dice, uno va ya cachando lo que tiene que hacer y lo que no, por ejemplo si ella hace...

Estudiante 8: Yo por lo menos de los años que llevo, siempre me ponía a discutir, y una más que hay aquí, también (ríe) Pero como que ya, ya, ya yo analicé también mis responsabilidades por', entonces aprendí a ver en lo que me estaba equivocando y lo que no.

Estudiante 1: yo creo que cada persona sabe lo que, nosotros ya sabemos que estamos en tercero medio y que nos falta un año, y ya sabemos cómo ubicarnos un poco.

Moderar: Como que ese es un aprendizaje previo, que viene de los años anteriores.

Estudiante 8: Es que como se dijo antes, eso ya es subjetivo, eso va en cada persona, es lo mismo que con los gustos, con el estilo de vestir y la música. Tú decís' que ya tú aprendiste y todo lo demás, pero qué pasa con el cabro que no aprendió, ya perdió, ¿Esa es la manera de enseñar? Ya estamos avanzando estamos ya como en un país en desarrollo, y vamos a seguir con la misma metodología. Yo creo que este es el momento de decir no ya basta.

Estudiante 10: yo encuentro como ya fuerte que digan ella, habla mediante amenazas.

Estudiante 8: Claro es que de repente dice, si no te vas a tu puesto...

Estudiante 10: Es que la profe si, esta, se siente como media rara, porque ya está como, ya tener un curso muy tranquilo, porque según lo que entiendo los años anteriores los cursos igual eran como muy desordenados los suyos.

Estudiante: Pero nosotros estamos de primero (medio) y nosotros no éramos desordenados.

Estudiante 10: Es que tuvo muchos cursos desordenados y ahora que tiene un curso que es tranquilo, con gran cantidad de estudiantes, igual debería sentirse como raro, y entonces por eso ella exalta a la gente que se porta mal, porque pa' ella es como raro que estemos tan tranquilo.

Estudiante 8: ah es que eso de que se exalta, es que tu de repente le preguntai' algo estúpido. Y dice: Oye parecí' como si estuvieras en séptimo básico. Entonces ahí, es necesario decir que parecí' cabro chico, para que todos se rían, mas encima.

Estudiante 10: Quizás ese es un problema, eso yo no lo puedo discutir, porque eso es verdad.

Estudiante 1: como que nos sentimos sin ánimo de participar, porque podemos ser ridiculizados.

Estudiante 8: Como que le dice al (refiriéndose a un compañero),

Estudiante 1: Como que empezamos a decir todos: pregúntale tú, pregúntale tú, porque no sabemos cómo te va a responder.

Estudiante 6 y 8: Si, eso..

Estudiante 8: Eso, ¿eso no más?

Moderador: Sí, muchas gracias, por su participación, por las respuestas, me sirven mucho.

Focus Group a estudiantes de contexto no formal

El focus group se realiza el día 23 de septiembre de 2015 y se aplica a diez estudiantes del grupo curso, quienes tuvieron la disposición de colaborar en este proceso, para aquello, se dispuso una sala en la cual los educandos se sentaron en posición de media luna y los investigadores moderaron desde delante de la sala junto al pizarrón.

M: Bueno nosotros sabemos, que están acá, porque no están asistiendo a ninguna Escuela. Entonces lo que tenemos que hacer, es que ustedes me cuenten qué es lo que hacen acá y cuál es la diferencia que tiene este lugar con sus colegios o liceos anteriores. ¿Alguno quiere comenzar?

E1: Sí... nosotros acá venimos, y las tías nos ayudan para que podamos dar las pruebas... estudiamos con ellas y nos explican, para que nos vaya mejor.

E2: Cuando de repente no venimos, a veces ellas nos van a buscar a la casa y hasta nos hacen la clase allá.

E1: (se ríe) Las tías son simpáticas, conversan con nosotros, nos dan consejos y nos ayudan.

M: ¿Qué diferencia hay entre las clases en sus colegios anteriores y las clases que les hacen acá?

E1: Acá nos toman en cuenta, se nota que se preocupan por nosotros. En el liceo donde yo iba ni sabían que existía, si iba o no iba nadie se daba cuenta, los profesores, eran malos, no hacían ni clases, igual nosotros nos portábamos mal, porque las clases eran fomes (ríe)

E3: A mi no me gustaba ir a mi liceo, no iba nunca, me arrancaba, porque me aburría, no le entendía na' a los profes, y no me gustaba preguntar... si les preguntaba, tampoco les entendía y me iba mal, por eso repetí... tampoco iba a clases, porque era fome.

E4: Si uno faltaba a nadie le importaba, acá las tías si uno no viene, nos llaman, nos van a buscar... también uno les entiende más, porque ellas nos explican hasta que entendamos, no se quedan ahí...

E5: Si, las tías son simpáticas, además conversan con nosotros, no solamente nos hacen las clases, pum pum pum... ellas como que se preocupan por nosotros, nos ayudan caleta.

M: ¿Ustedes sienten que pueden participar activamente en sus clases?

E4: Si po..

E6, 3 y 1: Si.

M: ¿Como?

E7: A cada rato nos hacen preguntas.

E8: Si, nos hacen cualquier preguntas, varias veces, primero de cómo estamos y después de la materia. Ella explica un poco, y después casi todo el rato tenemos que hablar nosotros, porque o si no, no seguimos avanzando, como que estamos obligados a pensar.(se ríe)

E5: Si nos hacen hartas preguntas y algunos días nos llevan al super, y nos hacen comprar las cosas pa'l desayuno, sacar cuentas y cosas de matemática.

M: En clases, ¿Comprenden por sus propios medios, o necesitan explicación por parte de su profesora o algún compañero?

E9: Depende, a mi me cuesta caleta matemática y la tía me tiene que explicar varias veces para entender, lo bueno que las tías tienen paciencia. Hay algunas veces que se me hace más fácil, con historia o lenguaje, pero para matemática me cuesta, como que no me entra a la cabeza.

E6: Como que a mi se me hace más fácil entenderle a la tía, porque ella todo el rato hace que uno esté así como... pendiente, además que no nos apuramos, si no entendemos algo, nos devolvemos. Como somos pocos, como que no te da tanta vergüenza preguntar o participar, aparte que estamos todos en la misma, super colgados de repente, porque hay cosas que no me acuerdo, por ejemplo, ahí la tía vuelve a explicar.

M: ¿Cómo creen ustedes que su profesora logra mantener el orden en la sala?

E1: mmm es que nos portamos bien, igual nosotros sabemos que acá venimos a aprender, y que si no ponemos atención nos jodemos solos.

E7: yo creo que eso es, no nos retan ni nada, porque cuando tenemos que conversar y reírnos, nos reímos todos, hasta las tías, nosotros cachamos que no podemos desordenarnos, porque las tías nos están ayudando a nosotros.

M: ¿Creen ustedes que durante sus clases se respetan los tiempos de cada uno de ustedes para realizar las actividades?

E2: Eeem, si, cuando me demoro mucho, porque no entendí bien o algo así la profe, siempre me vuelve a explicar, de varias maneras, para que yo pueda hacer las cosas.

E5: Yo, también creo que si, yo creo que las tías nos dan todo el tiempo que necesitamos para hacer las tareas o las guías, tienen harta paciencia para explicar, y se nota que quieren que nos vaya bien en las pruebas.

E8: Yo tambien pienso lo mismo, como que se nota que quieren que aprendamos, algo que sea y podamos dar las pruebas bien.

M: ¿Creen ustedes que las clases se hacen en función a sus intereses?

E4: Como a nuestros intereses, no sé, pero si con cosas que conocemos.

E9: Si, como cuando nos llevan a comprar al super.

E1: Claro o en las clases la tía explica con cosas que nosotros vemos en la casa o en la calle.

E9: De repente hacen problemas de matemáticas, con las cosas que nosotros hacemos, cosas que nosotros podemos haber visto, así uno lo entiende más rápido.

E5: Si...

M: Bueno, muchas gracias por su participación.

