



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Programa de Magíster en Evaluación Educacional

Concepciones epistemológicas de docentes de enseñanza básica sobre el aprendizaje y su relevancia en el ejercicio profesional docente.

Tesis para optar al grado de
Magíster en Evaluación Educacional

HANS HEPP MARCHANT

Profesora Guía: Dra. Francisca Bernal Ruiz

Valparaíso, Chile

Junio, 2022

Agradecimientos

En primera instancia mis agradecimientos son para Dios, por entregarme la oportunidad y capacidad de llevar de buena manera este proceso. Así también a mi esposa, la cual es un pilar fundamental en mi vida y parte importantísima de todos logros alcanzados. A mi padre y a mi madre que mi gratitud estará siempre con ellos por entregarme las herramientas y el apoyo para que yo pudiese cumplir mis objetivos.

Sin duda, agradecer también a mi profesora guía Dra. Francisca Bernal Ruiz, quien fue un apoyo memorable en todos sus consejos y siempre compartiendo de la mejor manera su experticia y experiencia con mi persona y el presente proyecto.

Por último, agradecer al programa, el cual ha sido una experiencia totalmente enriquecedora y que ha cumplido a cabalidad todas las expectativas puestas al tomar la decisión de emprender este largo y complejo camino.

Dedicatoria

A mi esposa y padres, pilares fundamentales en este proceso académico, pues son ellos quienes han sostenido este trabajo académico.

Tabla de Contenidos

<i>AGRADECIMIENTOS</i>	i
<i>DEDICATORIA</i>	ii
<i>INDICE DE TABLAS</i>	vii
<i>INDICE DE FIGURAS</i>	vii
<i>RESUMEN</i>	viii
<i>ABSTRACT</i>	x
<i>INTRODUCCIÓN</i>	10

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.	Problema de Investigación.....	14
1.1	Aprendizaje en la función profesional docente.....	18
1.2	Objetivos de la Investigación.....	26
	1.6.1. Objetivo General.....	26
	1.6.2. Objetivos Específicos.....	26
1.3	Preguntas de Investigación.....	27

MARCO DE REFERENCIA

2.1.	El Aprendizaje.....	30
2.1.1.	Patrones de Aprendizaje en los Docentes.....	34
2.2.	Concepciones Epistemológicas del Aprendizaje.....	37

MARCO METODOLÓGICO

3.1.	Naturaleza y Tipo de Investigación.....	44
3.2.	Sujetos del estudio y criterios de selección de los participantes.....	46
3.2.1.	Identificación de los Participantes del Estudio.....	46
3.2.2.	Criterios de selección intencional de los sujetos.....	46
3.3.	Técnicas de Recolección de Información.....	47
3.3.1.	Definición Metodológica de las técnicas para la recolección de información.....	48
3.3.2.	Entrevista Semiestructurada: Protocolo y Técnica.....	49
3.3.2.1.	Cuadro de Entrevista.....	50
3.3.3.	Grupo de Discusión: Protocolo y Técnica.....	51
3.3.3.1.	Guía de Dimensiones a Tratar.....	54
3.4.	Triangulación y criterios.....	56
3.5.	Del Análisis a los Resultados.....	56

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1.	Interpretación de los Resultados.....	60
4.1.1.	Categorías Temáticas.....	60
4.1.1.1.	El Aprendizaje como Agente de Transformación.....	60
4.1.1.2.	Estímulos Externos para el Aprendizaje.....	62
4.1.1.3.	Contextos Informales para el Aprendizaje.....	63
4.1.1.4.	Aprendizaje entre Pares.....	65
4.1.1.5.	Propensión a Aprender.....	67
4.1.1.6.	Etapas del Aprendizaje a lo Largo de la Vida.....	70
4.1.1.7.	El Aprendizaje Reflejado en la Práctica Docente.....	71
4.1.1.8.	Resistencia al Perfeccionamiento Profesional.....	75
4.1.1.9.	Aprendizaje Situado en Contexto Educativo.....	78
4.2.	Respuesta a Interrogantes Investigativas.....	82
4.3.	Hallazgos y Teoría.....	83

CONCLUSIONES

5.1.	Conclusiones.....	91
5.2.	Proyecciones.....	93
5.3.	Limitaciones.....	94

<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	95
<i>ANEXOS</i>	108

Índice de Tablas

Tabla 1: Competencias Docentes.....	18
-------------------------------------	----

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo para Patrones de Aprendizajes.....	34
Figura 2: Etapas Metodológicas de la Investigación.....	44
Figura 3: Cuadro de Entrevista.....	50
Figura 4: Categorías Temáticas e Interpretativas.....	80
Figura 5: Autoeficacia en el Aprendizaje.....	89

Resumen

El presente trabajo investigativo, se orienta a conocer las concepciones epistemológicas sobre el aprendizaje, desde las perspectivas internas de docentes de enseñanza básica de establecimientos particulares subvencionados de las comunas de Quilpué y Villa Alemana. Varias investigaciones incluyen las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de los y las estudiantes, sin embargo, las concepciones del propio aprendizaje en docentes son más escasas, aun cuando estudios relacionados con concepciones docentes poseen una larga tradición. Por lo mismo, la presente investigación se busca conocer cuáles son las concepciones epistemológicas de los docentes respecto a su propio aprendizaje y cómo este afecta su desarrollo profesional.

Para el logro de este objetivo, esta investigación, se basa en un paradigma cualitativo, con un diseño metodológico basado en la teoría fundamentada. Se pretende conocer e interpretar las concepciones epistemológicas que poseen seis docentes de enseñanza básica a través de entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión, para luego realizar un análisis profundo de estos.

Entre sus principales resultados, este estudio arrojó; que la valoración del proceso de aprendizaje es positiva y relevante el ejercicio profesional de los participantes. Además, que existen diferentes contextos, sujetos e intereses que van dando forma a estas concepciones. Por último, se encontró la existencia de realidades en donde el aprendizaje no cobra relevancia en el ejercicio docente y sólo se refleja este proceso en el rol del estudiante.

Palabras claves: Concepciones epistemológicas, Aprendizaje, Docente, Desarrollo profesional, Investigación.

Abstract

The present research work is oriented to know the epistemological conceptions about learning, from the internal perspectives of elementary school teachers of private subsidized schools in the municipalities of Quilpué and Villa Alemana. Several researches include students' conceptions of teaching and learning, however, teachers' conceptions of their own learning are scarcer, even though studies related to teachers' conceptions have a long tradition. Therefore, the present research seeks to know what are the epistemological conceptions of teachers regarding their own learning and how this affects their professional development.

In order to achieve this objective, this research is based on a qualitative paradigm, with a methodological design based on grounded theory. It is intended to know and interpret the epistemological conceptions held by six elementary school teachers through semi-structured interviews and a discussion group, and then conduct an in-depth analysis of them.

Among its main results, this study showed that the assessment of the learning process is positive and relevant to the professional practice of the participants. In addition, there are different contexts, subjects and interests that shape these conceptions. Finally, it was found that there are realities in which learning is not relevant in the teaching practice and this process is only reflected in the role of the student.

Key words: Epistemological conceptions, Learning, Teacher, Professional development, research.

Introducción

En los últimos años se ha llevado a cabo investigaciones y publicaciones científicas relacionadas y vinculadas a los procesos de aprendizaje, esto en sus distintos territorios de desarrollo, ya sea, a nivel familiar, social, personal y educativo. En el territorio educativo ha sido de particular interés profundizar respecto a las concepciones emanadas de los actores de las distintas comunidades educativas en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no se ha llegado a resultados concluyentes y por lo mismo, es de suma importancia indagar sobre la visión de este proceso desde la mirada de uno de los actores más relevantes y fundamentales en el campo educativo: los docentes.

El ser humano desde su nacimiento tiene una natural inclinación hacia el aprendizaje, por lo que es un tema que a lo largo del tiempo ha concitado gran interés en el mundo científico, sobre todo el conocer acerca de las concepciones que se tienen sobre este proceso. En este sentido, Marton (1988, citado en López 2013), señala que la concepción del aprendizaje consiste en una serie de previos conocimientos, no referidos al contenido del mismo, sino que, a la relación de éstos y al pensamiento que posee el aprendiz. El desarrollo de la concepción del aprendizaje se enmarca dentro de los procesos metacognitivos y adopta un papel central en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, Calvo (2018), señala que, no hay duda de que lo complejo del aprender y de enseñar se manifiesta en procesos distintos. Quien aprende recibe la información y la procesa, y quien enseña procesa información y la propone. Son

procesos que parecen ir en direcciones contrarias, pero no son opuestos, sino que, son expresiones del mismo. Quien aprende se enseña a sí mismo; quien enseña aprende de la reflexión que implica el proceso, en el que no es posible distinguir si el que aprende está enseñando o si el que enseña está aprendiendo.

En tal sentido, el aprendizaje del profesorado y la promoción de su desarrollo profesional deviene de procesos y resultados de ganar y reconstruir saberes, capacidades, experiencias, razones, propósitos, anhelos, disposiciones y compromisos que atañen a la profesión misma. Tanto el Aprendizaje docente como su desarrollo profesional, son factores claves en el tipo de profesionales que se forma, la calidad de la educación que se imparte, la experiencia en las escuelas y por sobre todo en el aprendizaje de los mismos estudiantes (Escudero et al., 2017).

Así también, para entender el fenómeno antes mencionado, es necesario abordar y conocer las racionalidades que sustentan los diferentes significados y concepciones respecto al proceso de aprendizaje. Entendiendo la racionalidad como un método, no como una facultad. La aplicación del método racional presupone ciertas facultades, sin embargo, ninguna facultad da garantía de que se aplique el método racional, la racionalidad se sustenta por un lado de nuestras creencias y opiniones, a lo que se le denomina racionalidad teórica, y, por otro lado, de nuestras decisiones, acciones y conductas, lo que se denomina racionalidad práctica (Mosterín, 1993). En otras palabras, la racionalidad determinará lo que el docente entenderá como aprendizaje y su reflejo en su desarrollo profesional.

En consecuencia, las investigaciones relacionadas a las concepciones de los docentes tienen una larga tradición, y señalan que las miradas de la docencia con

acento en el mismo profesor o profesora constituyen una manera de comprender la enseñanza menos complicado y sofisticado que las que se centran en los estudiantes (Fernández, 2020).

En el primer capítulo de la presente investigación, se presentan los diferentes antecedentes que sustentan el mismo, así también, se mencionan diferentes temáticas que circundan el problema de investigación, su contexto y diferentes tópicos que derivan del tema de investigación en cuestión. Además, en este capítulo se entregan los objetivos y preguntas de investigación que guían y orientan el presente trabajo investigativo.

Por otra parte, en el segundo capítulo, se presentan teorías ligadas al problema de investigación, abordando principalmente al concepto y proceso de aprendizaje como elemento fundamental en este proceso investigativo. Así también, se presentan diferentes investigaciones las cuales abordan el mismo problema de investigación presente en este trabajo, sin embargo, con un foco distinto y, a su vez, con una naturaleza diferente de los sujetos de estudio.

Posteriormente, en el tercer capítulo del presente trabajo investigativo, se presenta la metodología implementada para el cumplimiento de los diferentes objetivos previamente planteados, respetando la naturaleza y el paradigma en cuestión. También, se describen de manera detallada quiénes serán los sujetos de estudio y su contexto investigativo. A su vez, se presentan las diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de información y cómo de estos se ejecutará su propio análisis.

Luego, el capítulo cuatro, se refiere a la presentación y análisis de los datos obtenidos, en donde se realiza un análisis detallado de los discursos obtenidos por los sujetos de estudio y la codificación de estos, generando temas y categorías respondientes a los objetivos investigativos. Además, dichos hallazgos, serán contrastados con la teoría antes presentada para dar las respectivas respuestas a las interrogantes planteadas con antelación.

Por último, en el último apartado de la presente investigación, se presentan las diferentes conclusiones del estudio, derivadas de los mismos objetivos de investigación, preguntas investigativas, hallazgos y análisis de resultados, agregando a esto las diferentes limitaciones y proyecciones del presente estudio.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En nuestro país, es poco lo que se sabe acerca de las concepciones epistemológicas que poseen los y las docentes sobre el proceso de aprendizaje individual que orienta su ejercicio profesional. En diferentes casos, el interés de estudio está dispuesto en estudiantes de pedagogía en los diferentes niveles en que se desarrollan (Friz, et al., 2018). Así también, se otorga relevancia a docentes que, a nivel universitario, forman a futuros profesores y profesoras, (Palomera, et al., 2021). Por tanto, conocer la visión de docentes en ejercicio profesional, así como también, las actividades que utilizan para su aprendizaje personal, las diferentes maneras en que regulan este aprendizaje y la variedad de resultados que obtienen a través de estos diferentes procesos, reflejados en su desarrollo profesional, es muy importante para aportar información relevante en pro de la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, para nuestro país, los diferentes resultados de evaluaciones obtenidas a nivel nacional e internacional han demostrado una baja calidad en lo que se espera. Una de las mayores dificultades que se han presentado en la mejora de las reformas educativas chilenas, es precisamente ajustarse a lo que conciben los profesores y profesoras del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza (Schommer et al., 2012).

En tal sentido, resulta relevante tener en consideración las posibilidades e instancias formales emergidas del estamento central y regulador de la educación escolar chilena para el fortalecimiento y renovación de los saberes profesionales docentes. En la actualidad, el Ministerio de Educación (MINEDUC) entrega y pone a disposición general de la comunidad educativa una serie de apoyos que tienen por objetivo principal, mejorar los procesos educativos escolares en favor de lo pretendido como resultante de los mismos.

En relación al objeto de estudio, una de las tareas fundamentales del MINEDUC, es entregar orientaciones y herramientas técnicas a los profesores y profesoras para ejercer su labor educativa planteando distintas experiencias de aprendizaje. Es por esto, que a través de todas sus plataformas ofrece material orientador, de apoyo y mejora como manuales específicos para abordar temáticas metodológicas e inclusivas.

Así también, está el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas del MINEDUC (CPEIP), que es el organismo encargado de hacer implementación de la ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente (ley 20.903) , la cual define las bases de una política pública que potencia, orienta y regula el desarrollo de los docentes.

Por otra parte, se encuentra la Red Maestros de Maestros, la cual tiene como proósito fortalecer la docencia en el aula, quiénes forman parte de esta red son docentes que han acreditado capacidades disciplinarias y pedagógicas de excelencia para luego colocarlas a disposición de las comunidades, con la finalidad

de contribuir al desarrollo profesional del conjunto de los profesores y profesoras de aula.

Es así, que, el MINEDUC en su propósito de entregar herramientas al cuerpo docente que compone el sistema educativo escolar chileno, ofrece de manera formal diferentes instancias basadas en las distintas necesidades y orientaciones requeridas en los diversos contextos educativos del territorio, sin embargo, siempre enmarcado dentro de sus propios objetivos centrales que perfilan a un cuerpo docente nacional en un ejercicio profesional delimitado.

A la luz de los antecedentes anteriores, existen diferentes detonantes que han llevado a determinar las herramientas e instrumentos de apoyo a la labor docente según los estándares actuales lo exigen. Uno de los principales factores que orientan la búsqueda de la mejora por parte del estado del capital profesional docente es la declaración de Incheon (2015) protagonizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entre otros, en donde se establecieron directrices de mejora en miras del año 2030 para conseguir una educación pertinente a los estándares y demandas de los presentes tiempos. En este foro realizado en la ciudad de Incheon, Corea (2015), se demarcó un punto fundamental relacionado con el rol de los docentes, en donde se establece como meta que los países participantes posean docentes calificados para las nuevas exigencias.

Por lo anterior, en nuestro país se promulgó la ley 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica normas anteriores. Esta ley busca como

eje fundamental encausar la formación constante de los docentes que se desarrollan profesionalmente en el país. Tal como dice esta ley en su artículo 11: “Los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas. Los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional. Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa.” (Ley 20.903, art 11, pág. 3-4).

Además, en los nuevos estándares de la profesión docente (2021), el estándar número once el cual hace referencia al aprendizaje profesional continuo, menciona que el mejoramiento continuo de la práctica docente se sustenta en el aprendizaje y perfeccionamiento constante a lo largo de la vida. Así también, menciona que el o la docente es un agente reflexivo respecto sus propias prácticas y en conjunto con el trabajo de sus pares, todo esto con la finalidad de llegar a positivos logros académicos de sus estudiantes.

En definitiva, y en base a lo expuesto, resulta importante conocer la mirada de los docentes respecto a esta importante temática, y así, posteriormente contrastar las diferentes realidades con lo mandatado por el ente regulador del sistema educativo nacional.

1.1 Aprendizaje en la Función Profesional Docente

Los y las docentes mantienen una representación de lo que es ser un “buen maestro”, muchas veces relacionada con el compromiso de la profesión y con su responsabilidad. En este sentido, un buen profesor o profesora es un profesional dotado de pensamiento crítico y reflexivo, que se motiva por las funciones igualitarias y democráticas de la educación. Se preocupa por construir una escuela democrática e inclusiva. Además, un buen docente se realiza a sí mismo, y esto va en beneficio de la formación continua y el trabajo colaborativo con sus pares (Vecina-Merchante & San Román- Gago, 2021).

Según Escudero Muñoz et al. (2017) en el día a día del ejercicio profesional docente, y las relaciones socioculturales que rodean a los profesores y profesoras, constituyen espacios y factores determinantes en el aprendizaje docente. Cada sujeto lo personaliza a través del tiempo en trayectos particulares que sostienen relaciones recíprocas con los establecimientos educacionales en dónde enseñan y se aprende la labor u profesión.

Así también, los contenidos del aprendizaje docente, incluyen conocimiento teórico codificado y, al mismo tiempo, los aprendizajes que surgen de la experiencia y la reflexión en y para la práctica. Además de sus formas y del modo en que son transformados en capacidades y disposiciones, son relevantes el tipo de concepciones sobre el establecimiento educacional, la educación y la enseñanza que manejan, así como valores, criterios éticos y principios de ejercicio que pueden ser diferentes y antagónicos según ideologías y creencias sociales, culturales y

educativas que los definen. Bajo esa premisa, lo aprendido tiene relación con lo psicológico, epistemológico, cultural y sociopolítico (Escudero Muñoz et al., 2017).

El aprendizaje docente posee distintos componentes conceptuales que lo hacen ser en su conjunto acreedor de diferentes valoraciones, cómo se presenta en la tabla 1 de competencias docentes (Escudero Muñoz et al., 2017).

Tabla 1. Competencias docentes.

Conocimiento y Comprensión	Habilidades	Disposiciones, Creencias, Actitudes, Valores y Compromisos
-Conocimientos disciplinares.	-Planificación, gestión y coordinación de la enseñanza.	-Conciencia epistemológica de la historia y la construcción de las áreas de conocimiento, su estatus y relaciones entre sí.
-Conocimiento pedagógico del contenido a enseñar.	-Uso de materiales y tecnologías.	-Desarrollo de habilidades específicas y transferibles al trabajar los contenidos.
-Conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje	-Gestión de alumnos y grupos.	-Disposición a cambiar, ser flexible, desarrollar y mejorar el propio aprendizaje profesional de una forma sostenida, incluyendo la investigación.
-Contenidos curriculares.	-Seguimiento, adaptación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los objetivos	-Compromiso con que todo el alumnado aprenda.
-Bases interculturales, históricas, filosóficas, psicológicas y sociales de la enseñanza.	-Recabar, analizar e interpretar evidencias para tomar decisiones sobre la enseñanza-aprendizaje y su mejora.	-Disposición a promover con el alumnado actitudes y prácticas democráticas apreciando la diversidad y culturas múltiples.
-Contextos, instituciones y aspectos organizativos de las políticas educativas.	-Usar, desarrollar y crear conocimiento de investigación	-Actitudes críticas respecto a la propia enseñanza haciéndola visible y objeto

	para informar la práctica.	de análisis y crítica.
-Cuestiones de inclusión y equidad.	-Colaborar con los colegas, familias y servicios sociales.	-Disposición a trabajar en grupo, colaborar con otros, participar en redes.
-Uso efectivo de tecnologías en el aprendizaje.	-Habilidades de negociación en interacciones sociales y políticas con diversos implicados y en contextos diferentes.	-Sentido de auto-eficiencia y eficacia.
-Psicología evolutiva.	-Habilidades de reflexión, meta-cognición e integración del Aprendizaje individualmente y con otros profesionales.	
-Procesos de grupo, teoría del aprendizaje y motivación	-Adaptación a contextos múltiples y transversales (macro, meso y micro).	
-Evaluación de procesos y métodos.		

Fuente: Escudero Muñoz et al. (2017).

Por otra parte, para Calvo (2014), el aprendizaje docente en contexto educativo, refiere a un proceso de creación de relaciones posibles, las que pueden transformarse en relaciones probables si se conocen otras relaciones, gracias a las cuales podrían llegar a ser realizables. Dicho proceso puede ser abortado en cualquier momento por parte del docente aprendiz, puesto que en el trayecto las dificultades podrán desorientar, confundir, engañar y terminar desanimándolo. Esto, cuando su ejercicio profesional se enmarca solamente de relaciones pre-establecidas sin margen a la propia creación.

En tanto, Giroux, da énfasis en el aprendizaje constante del docente al considerarlo un trabajador intelectual público, que, en oposición a su definición en

términos técnicos, su labor se enmarca en dimensiones mucho más vastas, en dónde existe conexión entre la concepción y la práctica, pensar, hacer y producir e implementar en cuanto a actividades integradas que otorgan a la enseñanza su dignidad, sentido y capacidad para actuar. Esto indica que los docentes deben ser capaces de configurar cómo organizar los distintos factores que involucran el ejercicio docente incluyendo sus saberes en su lugar de desarrollo profesional (Giroux, 2002).

Entrando en el campo educativo escolar, existen diversos estudios que colocan el acento en el proceso de aprendizaje como foco de estudio y teoría central, esto reflejado en el conocimiento del docente y su posición frente a sus propios significados.

Shulman (1986), destaca que el docente debe contar con tres tipos de conocimientos en relación con la práctica educativa: conocimiento del currículo, conocimiento de la materia a enseñar y conocimiento pedagógico. Desde el conocimiento del currículo, son importantes las diferentes significaciones, teniendo en cuenta aspectos relacionados con hechos, conceptos, principios, modelos y teorías, lo cual define los procesos, técnicas y metodologías utilizadas en el campo de aplicación del ejercicio docente (De la Cruz & Pérez, 2020).

Para Aguilar (2002, citado por Monje et al., 2009), en la enseñanza y educación (escolarizada) tanto el docente como el estudiante deben estar comprometidos para que la comunicación pueda llevarse a cabo. El docente supervisa el aprendizaje, se hace responsable y opera su autoridad en lo que enseña, ya que, de no ser de tal manera, este proceso no sería viable. El estudiante se compromete a respetar la

autoridad del conocimiento del docente y sobre todo a esforzarse para lograr su aprendizaje.

Por otra parte, Hernández (2007, citado por Monje et al., 2009), menciona que, durante el proceso de aprendizaje, el docente debe estar alerta al comportamiento de los estudiantes en el acto comunicacional, porque muchas veces a pesar de que esta sea realmente didáctica los estudiantes pueden llegar a ser inconexos; esto puede presentarse generalmente por ruidos en la comunicación, entendiéndose por ruido cualquier factor que limite o distorsione el mensaje. Así mismo el pedagogo debe crear el ambiente propicio para que el estudiante construya su aprendizaje a partir de su propia realidad y contexto.

A su vez, Pozo (2009, citado por Pedreira y Pozo, 2020) declara que los docentes poseen creencias y supuestos en relación a lo que es el aprendizaje y cómo se adquiere, aunque no sean necesariamente capaces de verbalizarlos, ya que lo esencial de estas creencias y supuestos se encuentra implícito en la mente de los individuos, como teorías cuasi elaboradas, pero que finalmente conducirían a las acciones de aprender y de enseñar.

En cambio, para Calvo (2018) La experiencia evidencia que no es semejante aprender y enseñar en un ambiente informal que, en un ambiente formal como la escuela, donde la relación “aprender-enseñar” se invierte en “enseñanza-aprendizaje”, colocando el acento en la enseñanza, lo que es curioso, pues no es posible enseñar sin haber aprendido previamente. Esto se podría refutar aclarando que para enseñar tiene que haber un aprendizaje anticipado, lo que sin duda es cierto. Sin embargo, esta relación quita el hecho de que para enseñar es

indispensable volver a aprender lo ya sabido, a fin de recrear el aprendizaje que permita enseñar con entusiasmo, y por sobre todo la repetición rutinaria de datos.

Así mismo destaca que, la relación “enseñanza-aprendizaje” es asimétrica en la educación formal. Es difícil que un profesor aprenda de sus alumnos, pues se reconoce y asume como miembro de una generación que debe enseñar a los más jóvenes. Las diferencias se vuelven brechas generacionales, sin asuntos que compartir, ni sueños que acariciar, ni puentes que cruzar. En este contexto es casi imposible concebir a la evaluación como la oportunidad que tiene el alumno de enseñar a su profesor como ha comprendido lo que ha estudiado y de que el docente aprenda de la enseñanza de su alumno (Calvo, 2018).

Hoy por hoy, vivimos en una sociedad de la información y el conocimiento, el cual se genera de manera vertiginosa y, como ciudadanos y trabajadores del presente siglo XXI, nos vemos en posición de adaptación continua, tanto a nivel personal y por sobre todo profesional. Es por esto, que la formación cobra cada vez una mayor importancia, ya que, es mediante esta que se podrá garantizar una permanente actualización del conocimiento y aprendizajes.

La sociedad actual, posee como una de sus grandes características ligadas al aprendizaje, que este no se posee de manera lineal ni en espacios concretos, por lo que es imposible limitar a los parámetros cerrados de modalidades más tradicionales y/o formales. Ejemplo de aquello son las nuevas posibilidades de aprendizaje que se han generado debido al uso de dispositivos móviles y contextos que impiden el ejercicio tradicional de los espacios de aprendizaje. Estas posibilidades variadas de aprendizaje van a depender en gran manera de las

características e intereses personales del individuo (González-Sanmamed et al., 2019).

Según González-Sanmamed et al. (2019), los docentes deben asumir esta idea de un aprendizaje permanente, no solo para proporcionar una educación actualizada, sino que también, para ser competentes en generar capacidades que les permita adaptarse y responder a los cambios temporales; cambios que vienen de la mano de los avances tecnológicos, científicos, culturales, artísticos, entre otros. Esto es imprescindible para que los docentes obtengan y mantengan una calidad en su desempeño profesional.

Es en este marco donde se ha generado el concepto de ecologías de aprendizaje, el cual se apoya en conceptos anteriores tales como el aprendizaje ubicuo de Villa et al., (2010), el aprendizaje social de Bandura (1987) y el conectivismo postulado por Siemens (2007). Estos planteamientos nacen para responder a las necesidades actuales de la sociedad del conocimiento, donde gracias a la tecnología se ha incrementado las posibilidades de aprendizaje (González-Sanmamed et al., 2019).

Brown (2000, citado por González-Sanmamed et al., 2019), es un referente frente al concepto de ecología aplicada al aprendizaje, quien establece que la ecología básicamente es un sistema abierto, complejo, adaptativo, compuesto por elementos que son dinámicos e interdependientes. Una de las características que hace tan potente y adaptable a nuevos contextos es su diversidad.

En definitiva, con el concepto de ecología de aprendizaje, se coloca el énfasis en la importancia de saber cómo aprendemos, y que contextos y/o elementos utilizamos para formarnos, con el objeto de favorecer un aprendizaje autónomo. Ser conscientes de como configuran las propias ecologías puede ser una estrategia muy útil que vaya en ayuda a un desarrollo personal y profesional del docente.

Por lo anterior, conocer las diferentes dimensiones u principios que orientan las concepciones epistemológicas respecto al aprendizaje se hace necesario para una mayor comprensión del fenómeno en cuestión.

El problema en cuestión tiene diversas vinculaciones, las más manifiestas se sitúan en las trayectorias de vida y de formación profesional de los docentes; otras, en las deficiencias que se presentan en el campo indagativo, en particular sobre el objeto de estudio. En efecto, el problema de investigación se entrelaza con una serie de factores que comienzan desde aquellos años donde el profesorado comienza con su escolaridad hasta su formación como docente, donde se forman concepciones e ideas que se van adquiriendo de forma consciente e inconscientemente. En relación a lo anterior, la formación de pregrado más la experiencia en el ejercicio docente, forjan una base diversificada de creencias, conocimientos y modelos de aprendizaje y enseñanza en concordancia con las necesidades personales profesionales y demandas de su entorno laboral, por lo tanto, su actuar pedagógico se condiciona a esos saberes obtenidos a lo largo de su vida. Por otro lado, como ya se señaló anteriormente, podemos mencionar la escasa investigación y publicación en relación a la profundización de las concepciones epistemológicas que poseen los docentes respecto al proceso de aprendizaje, obteniendo como resultado un contraste limitado del tema en cuestión.

El problema de investigación se da de forma transversal en profesores y profesoras pertenecientes a establecimientos educacionales de diferentes dependencias administrativas. Sin embargo, esta investigación se remite a profesores y profesoras que ejercen su labor en el primer ciclo de educación básica y que se vinculan laboralmente a EE de dependencia administrativa particular subvencionado ubicados en las comunas de Quilpué y Villa Alemana.

1.2. Objetivos de la Investigación

1.2.1. Objetivo General

La presente investigación tiene como objetivo conocer las concepciones epistemológicas que tienen docentes de enseñanza básica de las comunas de Quilpué y Villa Alemana sobre la relevancia del aprendizaje como eje fundamental del ejercicio docente para la mejora de su ejercicio profesional.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Interpretar los significados otorgados por los docentes sobre el aprendizaje y la relevancia del mismo como eje fundamental de su ejercicio profesional.
- Identificar los constructos articuladores de las concepciones epistemológicas que informan los discursos de los docentes de enseñanza básica, sobre la relevancia del aprendizaje como eje fundamental de su ejercicio profesional.

- Identificar la racionalidad que subyace a las concepciones epistemológicas de los docentes de enseñanza básica que informan en sus discursos, sobre la relevancia del aprendizaje como eje fundamental de su ejercicio profesional.

1.3. Preguntas de la Investigación

1.3.1. ¿Qué significados informan los docentes respecto al fenómeno del aprendizaje en contexto de su ejercicio profesional?

1.3.2. ¿Cuáles son las concepciones epistemológicas que tienen los docentes de enseñanza básica sobre la relevancia del aprendizaje en su ejercicio profesional?

1.3.3. ¿Qué constructos articulan las concepciones epistemológicas que informan los discursos de los docentes de enseñanza básica?

CAPÍTULO II

MARCO DE REFERENCIA

La vida del ser humano es un constante aprendizaje, que no se promueve en un momento estimado en tiempo y lugar. Los saberes son una construcción progresiva que se va generando en etapas de acuerdo a las necesidades y gustos específicos del individuo (Matienzo, 2020).

Beltrán (1993, citado por Matienzo, 2020), define el aprendizaje como la adquisición de conocimientos, habilidades, conductas, valores, aptitudes y actitudes por medio del estudio, la enseñanza, la experiencia, la instrucción o el razonamiento.

El aprendizaje como proceso, es entendido a lo largo del tiempo a partir de diversas teorías y posturas relacionadas al hecho de aprender.

Respecto al aprendizaje en los docentes, gran cantidad de investigaciones en educación se han interesado por el aprendizaje en los estudiantes, y en menor cantidad se han dedicado a escudriñar este proceso en los docentes. En relación con el aprendizaje en los docentes, el cambio de discurso de estos se ha ido implementando, sin embargo, esto no siempre se evidencia en sus prácticas en el aula cuando terminan enseñando como aprendieron, es decir, imitando a sus propios profesores/as. Además, en los procesos de formación de los docentes, sólo algunos generan transformaciones y mejoras en sus prácticas, esto debido a las concepciones arraigadas en ellos y también a la resistencia de las instituciones educativas escolares. En este sentido, los saberes de los docentes se construyen a

partir de la interacción entre espacio y actores, el intercambio y apoyo con otros colegas, estudiantes, apoderados y los textos que leen. Por ello es fundamental tomar en consideración los saberes previos y las concepciones de los docentes frente al proceso de enseñanza y aprendizaje para programar y requerir las capacitaciones adecuadas (Cifuentes, 2019).

De acuerdo a lo anterior, es pertinente incentivar en los docentes procesos de formación que permitan reflexionar sobre sus saberes, emprender otras maneras de enseñar y convertirlos en gestores de nuevos conocimientos, para así, aportar en los avances de la pedagogía. En este sentido, la práctica reflexiva de los procesos de enseñanza conlleva a valorar al profesor como generador de conocimientos y capaz de adaptarse a los desafíos y necesidades de su rol y profesión. Es así como, los docentes deben estar en permanente capacitación, estudiando, y esto debe ser la suprema condición de permanencia laboral (Cifuentes, 2019).

Es por esto, que según Ghitis (2012, citado por Cifuentes, 2019), la construcción del nuevo conocimiento es un progreso significativo para el desarrollo personal y profesional, desde las trayectorias del pensamiento, entendidas como los diferentes recorridos realizados por los docentes para construir un concepto, con la vinculación de los aspectos teóricos y las experiencias vividas.

2.1. El Aprendizaje

Sin lugar a dudas, a lo largo de la vida de cada persona los aprendizajes son constantes, los cuales no se encuadran en momentos y espacios determinados, es decir, que el aprendizaje es una edificación progresiva a lo largo de la vida del ser humano y que toma parte según las diferentes necesidades que rodeen y exija el contexto mismo.

Jesús Beltrán (1993, citado por Matienzo, 2020), define el aprendizaje como “La adquisición de conocimientos, habilidades, conductas, valores, aptitudes y actitudes, mediante el estudio, la enseñanza, la experiencia, la instrucción o el razonamiento. Proceso entendido a través de diferentes posturas y teorías que se vinculan al hecho de aprender”.

Por lo anterior, cabe destacar y señalar las teorías clásicas y contemporáneas ligadas al proceso de aprender del ser humano en las diferentes etapas o contextos de su vida.

En paralelo, muchas de las características del aprendizaje en las personas, pueden en su origen ser llevadas a la realidad docente. Ya que este proceso deviene de un fenómeno individual, contextualizado, constituido y regulado por los individuos, resaltado en contextos más formales como en instituciones educativas, en dónde poseen mayor relevancia las relaciones u contrastes que tiene el saber aprendido con las prácticas o decisiones a tomar. En definitiva, las teorías y técnicas de aprendizaje colaboran con el aprendizaje mismo del docente, pero por la

particularidad y singularidad de los docentes, los contextos en donde se desenvuelven, nos son verdaderamente suficientes (Escudero et al., 2017).

Con el fin de comprender de mejor manera el constructo de aprendizaje, a continuación, se mencionarán las principales teorías que lo explican.

En primer lugar, la Teoría Conductista que tiene su base en el condicionamiento clásico de Pavlov (Estrada, 2018) y como su fundador a J.B Watson (Vega-Lugo et al., 2019), se fundamenta en la modificación de la conducta y tiene como principio básico el estímulo-respuesta. En este paradigma se analiza la conducta observable en función de lo hereditario y el contexto, en este sentido, considera que la conducta de los seres humanos es aprendida y que por esto estaría dispuesta a ser modificada. El principio elemental de esta teoría es el refuerzo (Estrada, 2018).

El conductismo se basa en los cambios observables en la conducta del sujeto. Se enfoca hacia la repetición de patrones de conducta hasta que estos se realizan de manera automática.

El conductismo, como teoría de aprendizaje, se concentra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir (Good & Brophy, 1990). Ve a la mente como una “caja negra” en el sentido de que las respuestas a estímulos se pueden observar cuantitativamente ignorando totalmente la posibilidad de todo proceso que pueda darse en el interior de la mente.

En segundo lugar, está la Teoría Constructivista, la cual se fundamenta en que el sujeto es responsable de su propio proceso de aprendizaje y construye su propio conocimiento (Estrada, 2018). Esta teoría se sustenta en la premisa de que

cada persona construye su propia perspectiva del mundo que le rodea a través de sus propias experiencias y esquemas mentales desarrollados. Además, se sustenta en que el que aprende construye su propia realidad o al menos la interpreta de acuerdo a la percepción derivada de su propia experiencia, de tal manera que el conocimiento de la persona es una función de sus experiencias previas, estructuras mentales y las creencias que utiliza para interpretar objetos y eventos (Good & Brophy, 1990).

En tercer lugar, la Teoría Cognoscitivista, postula que el sujeto transforma el pensamiento propio como resultado del contexto interno y externo (Vega-lugo, 2019). Esta teoría, se basa en los procesos que tienen lugar atrás de los cambios de conducta. Estos cambios son observados para usarse como indicadores para entender lo que está pasando en la mente del que aprende.

Sin embargo, dentro de la temporalidad de las anteriores teorías de aprendizaje, surgieron otras teorías, que intentaron explicar el proceso de aprendizaje, como la teoría de Vygotsky y su Zona de desarrollo próximo (1931), en donde la capacidad de aprender está supeditada a la interacción social, la que media los procesos mentales. Por su parte, la teoría del Aprendizaje por Recepción de Ausubel (1963), plantea el constructo de “Aprendizaje significativo”, el cual enfatiza las relaciones de los nuevos conocimientos con los que el individuo ya posee anteriormente, por lo que el aprendizaje significativo implica la adquisición de nuevos significados al aprender. Supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce. Esto ocurre cuando el/la alumno/a relaciona la información aprendida con lo que ya sabe, es decir, toma la

nueva información, la procesa y es capaz de relacionarla a otras situaciones. Por esto es que para Ausubel el factor más importante que influye en el aprendizaje, es lo que el estudiante ya sabe (Ausubel, 1976).

Por su parte, la teoría de Bruner (1966), propone el “aprendizaje por descubrimiento” el cuál se centra en el estudio de los diferentes procesos educativos, desarrollo humano, crecimientos cognitivos, percepción, acción, pensamiento y lenguaje. Bruner se ha preocupado básicamente en la enseñanza basada en problemas. En este sentido, plantea que los/as profesores/as deben entregar problemáticas a sus estudiantes, pero sin darles una solución, al contrario, solo deben entregar herramientas y/o pistas para estimularles y así puedan resolver por sí solos/as los problemas planteados. En este método el/ la docente cumple el rol de facilitador mientras que los/las estudiantes son protagonistas. Cabe mencionar que las problemáticas deben adecuarse a los conocimientos previos y a la capacidad intelectual de estos/as.

Luego, nos encontramos con la Teoría del Aprendizaje de Gagné (1976), quien postula que el aprendizaje proviene de las relaciones que el individuo pueda generar con el contexto. De esta manera, propuso una jerarquía de aprendizajes previos que debe lograr el/la estudiante para poder llegar a la solución de problemas (Gagné, 1976).

Por su parte, Bandura (1977) propone la teoría del “Aprendizaje Social”. En ella, fundamenta el aprendizaje en la premisa de que la conducta de los demás individuos afecta el aprendizaje y la conducta personal, es decir, se basa en que las personas aprenden los comportamientos sociales por observación e imitación de

modelos. Esta teoría sostiene que los seres humanos también pueden aprender de manera indirecta por lo que les sucede a los demás (Bandura, 1977).

Así mismo, encontramos la Teoría del desarrollo Cognitivo de Piaget (1982), la cual postula que los sujetos son activos en la búsqueda de información. El ser humano posee la capacidad de generar constructos que le ayuden a procesar la información entregada por el contexto, para así, ordenarla y significarla (Estrada, 2018). En este sentido, para Piaget la potencialidad cognoscitiva del sujeto depende de la etapa del desarrollo en la que se encuentre. Por lo tanto, el aprendizaje depende del desarrollo del individuo (Rodríguez Arocho, 1999).

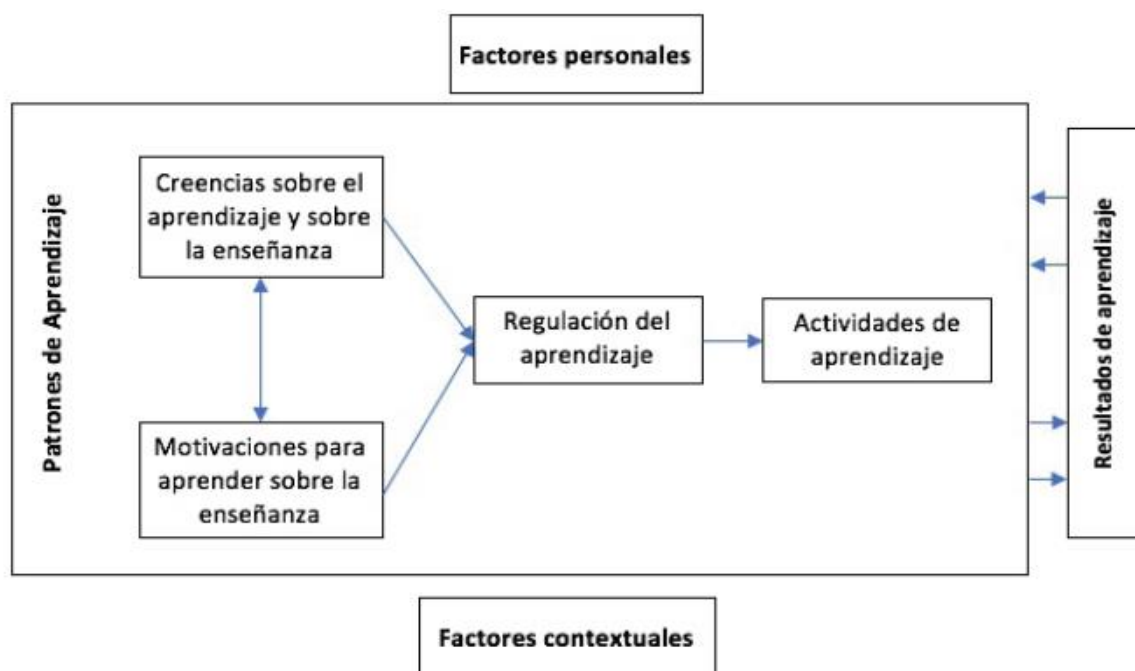
Por otro lado, el filósofo alemán Jürgen Habermas en el año 1972, presenta la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, la cual define la forma que posee el individuo para construir o constituir el conocimiento. En otras palabras, el interés que se demuestra frente a la existencia de un objeto o acción en pos de resaltar en nuestra propia racionalidad el conocimiento que generamos en los contextos donde nos desenvolvemos (Alvarado et al., 2020).

2.1.1. Patrones de Aprendizaje en los docentes

Fernández (2020, citando a Vermunt y Endedijk, 2011) habla respecto a los patrones de aprendizaje y a los procesos de autorregulación de los docentes en las distintas etapas de su carrera profesional. Estos autores refieren que los docentes hacen uso de una gran variedad de actividades de aprendizaje, es decir, van regulando sus procesos de aprendizaje de maneras distintas y con ello obtienen gran variedad de aprendizajes resultantes.

En fundamento al modelo de Vermunt (1998), que hace referencia a los patrones de aprendizaje de los/as estudiantes, es que, se propone un modelo referente a los patrones de aprendizaje de los docentes. En este modelo, el núcleo se compone de las actividades que utilizan los/as profesores/as para su propio aprendizaje, dichas actividades se generan por procesos de regulación que a su vez deben influencia de las mismas creencias de los/as profesores/as sobre su aprendizaje individual y sus motivaciones respecto al mismo. Estos componentes mencionados agrupados conforman un patrón de aprendizaje, el cual, al mismo tiempo está influenciado por factores personales y contextuales (Fernández, 2020).

Figura 1. Modelo para Patrones de Aprendizaje.



Fuente: Vermunt & Endedijk, 2011

En efecto, respecto al tipo de actividades, las más comunes en docentes se basan en reflexionar sobre su propia práctica, tomar ideas de terceros como

ejemplos y diferenciar entre lo que pretenden y lo que realmente obtienen en el aula (Bakkenes et al., 2010)

Para los procesos de regulación, la mayoría de las acciones no están previamente planificadas y lo más común es aprender de terceros y aprender en la práctica misma, lo que significa que existe un intercambio de ideas y experiencias entre docentes las cuales son puestas a prueba en su docencia misma (Endedijk et al., 2014).

Cabe destacar que las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza, abarca las concepciones sobre el aprendizaje individual y, además, las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de cada docente (Fernández, 2020).

En su investigación respecto a la motivación por aprender y enseñar por parte de los docentes enfrentados a innovaciones educativas, Van Eekelen et al. (2006), encontraron tres tipos de expresión sobre la voluntad de aprender. En primer lugar, los docentes que no ven motivo alguno para seguir aprendiendo. En segundo lugar, los docentes que se preguntan qué y cómo aprender. Y, en tercer lugar, los docentes que poseen ansias de aprender cosas nuevas (Van Eekelen et al., 2006).

Por su parte, respecto a los resultados de aprendizaje de los docentes, Bakkenes et al (2010) en un análisis de contenido sobre los resultados de aprendizaje autodeclarado de docentes, encontraron cuatro tipos de resultados. En primer lugar, existen cambios en las creencias y el conocimiento, es decir, aumento de conciencia, confirmación y desarrollo de ideas nuevas. En segundo lugar, intencionar las prácticas, es decir, probar nuevas prácticas y quitar o mantener

prácticas previas. En tercer lugar, cambio de prácticas de enseñanza, es decir, aplicar nuevas prácticas en relación a la innovación o mantener antiguas prácticas (Bakkenes et al., 2010).

Finalmente, están los factores contextuales y personales, en los cuales, según Fernández (2020), los que tienen mayor preponderancia son los contextuales, es decir, el escenario educativo en donde se desarrolla la docencia posee más influencias para el aprendizaje docente.

2.2. Concepciones Epistemológicas del Aprendizaje

Las primeras investigaciones relacionadas con las concepciones de aprendizaje fueron desarrolladas en Suecia por Marton y Säljö (1976). Posteriormente, Säljö (1979), basándose en su trabajo previo, preguntó a los sujetos partícipes, qué significaba el aprendizaje para ellos, y encontró cinco concepciones de aprendizaje que eran cualitativamente disímiles. Las tres primeras se relacionaban con un aprendizaje de tipo reproductivo, y las dos últimas, con un aprendizaje centrado en la comprensión de la información (Rodríguez, 2005).

Según Pérez et al. (2019), cuando se refieren a las concepciones sobre el aprendizaje, hacen referencia a las ideas u opiniones que expresan los docentes en base a los procesos, las condiciones, los métodos y resultados relacionados con la adquisición y construcción del conocimiento. Existen variados puntos de vista en la investigación sobre estas concepciones epistemológicas que difieren ampliamente en varias dimensiones. Una de las diferencias más relevantes está relacionada con las diferentes terminologías utilizadas. Entre éstas, debido a su importancia y a la

suma de investigaciones que ha generado, se puede resaltar aquellas que rotulan este tipo de conocimiento como “creencias” (Kellough & Roberts, 1994), “concepciones” (Paakkari et al., 2011; Van Rosseum & Hamer, 2010), o “modelos o “teorías implícitas” (Basílica, 2013).

Por otra parte, Schommer et al. (1992) afirman que las creencias u concepciones epistemológicas podrían afectar a los modos en los que el que aprende planifica su estudio, lo cual incluye la selección de estrategias específicas de estudio y las creencias epistemológicas, que podrían incidir en los patrones por los cuales la comprensión será juzgada como completa, lo cual afecta, a su vez, al control de la comprensión. Menciona que las creencias podrían influir en la manera que tiene el individuo de planificar el estudio; esto permitiría la selección de una serie de estrategias concretas, lo cual podría afectar a los criterios de comprensión. También, va más allá al mencionar que se dispone de distintas evidencias que proponen que las creencias de los sujetos acerca de la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje pueden influir en cómo enfocan el aprendizaje, es decir, cómo los individuos comprenden, controlan esta comprensión e interpretan la información, cómo resuelven problemas o cómo persisten ante las tareas difíciles.

Al respecto, un importante campo de investigación, se centra en el estudio de la relación entre las concepciones o creencias epistemológicas y el aprendizaje (Rodríguez, 2005). Por ejemplo, Schommer (1992), afirma que;

“Las creencias epistemológicas podrían afectar a los modos en los que el que aprende planifica su estudio, lo cual incluye la selección de estrategias específicas de estudio y las creencias epistemológicas, que podrían incidir

en los patrones por los cuales la comprensión será juzgada como completa, lo cual afecta, a su vez, al control de la comprensión” (Schommer, citado en Rodríguez, 2005, p. 63)

Adicionalmente, Schommer (1992) señala que las concepciones o creencias podrán influir en la manera que posee el individuo de planificar el estudio; esto permitiría la selección de una serie de estrategias concretas, lo cual podría perturbar los criterios de comprensión, posteriormente, en el año 1994 va más allá al postular que:

“Existen evidencias que sugieren que las creencias de los individuos acerca de la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje pueden influir en cómo enfocan el aprendizaje, es decir, como los individuos comprenden, controlan la comprensión, cómo resuelven problemas o cómo persisten ante las tareas difíciles” (Schommer, como se cita en Rodríguez, 2005, p. 63).

Así pues, cuando el individuo se encara con información de mayor complejidad, la creencia en un aprendizaje rápido también parece afectar al modo en el que integra la información, es decir, cuánto más se cree en el aprendizaje rápido tanto menos se comprende el estímulo y peor controla su comprensión (Rodríguez, 2005).

Así también, Schommer (1994), menciona que las creencias o concepciones pueden afectar al nivel en el que se persiste frente a tareas difíciles y al modo de enfrentarse a dominios mal estructurados. En cada una de esas ideas, las concepciones pueden ir en ayuda o dificultar el aprendizaje. Por tanto, dos creencias

por lo menos pueden contribuir al grado en que los individuos persisten al verse en frente a una tarea de mayor dificultad; las creencias acerca del control del aprendizaje y las creencias acerca de la rapidez del aprendizaje.

Las concepciones epistemológicas también pueden tener relación con la forma de percibir el aprendizaje, esta percepción puede estar subyugada por el tipo de cultura en la que el individuo habite, es decir, la manera de percibir el aprendizaje puede determinar una u otra concepción. En base a lo anterior, Schommer (1994), sugiere que una de las razones por la que algunos individuos de diferentes culturas a la occidental tienen más dificultades en relación con ésta, se debe al modo de percibir el aprendizaje. La cultura de occidente parte de la idea de que el aprendizaje se genera como resultado de un compromiso personal del individuo. El éxito personal es lo que determina el aprendizaje.

Por lo anterior, algunos grupos culturales dan énfasis al aprendizaje basado en las relaciones y la imitación, en este caso, el aprendizaje se produce a través de la vida en grupo, y todo esto se aprende en los núcleos familiares, así como en otras instituciones sociales (Rodríguez, 2005).

Los estudios de Schommer, tratan de demostrar que la educación en la escuela puede mantener creencias ingenuas, este autor indica que existe un legado histórico de concepciones o creencias en un conocimiento simple y cierto, impuesto por alguna autoridad, en campos de diferentes asignaturas de estudio formal, señala que la enseñanza tradicional se suele describir como si a los individuos se les animara a ser receptores pasivos del conocimiento (Rodríguez, 2005).

En las últimas décadas, uno de los debates de mayor alcance y trascendencia en el ámbito educativo ha sido el que se ha generado en torno al conocimiento de y para la enseñanza. La polémica ha surgido y se ha nutrido, no sólo de argumentaciones epistemológicas, sino que responde a visiones ideológicas y políticas diferentes y encontradas.

El estudio del aprendizaje y la enseñanza es ahora un campo mucho más abierto, rico y diverso que acoge posiciones tanto de fundamentación positivista y tradición empírico-analítica como de sustrato hermenéutico y enfoques naturalistas, fenomenológicos y críticos (González & Fuentes, 2011).

Sin embargo, no son muchas las investigaciones que han abordado las concepciones epistemológicas de los docentes acerca del proceso de aprendizaje y su relevancia en el ejercicio profesional docente. Por ejemplo, Vesga y De Losada (2018) en su estudio sobre las creencias epistemológicas de docentes de matemática en ejercicio y en formación referente a su enseñanza y aprendizaje, llegaron a concluir que; es el intensivo ejercicio docente el que va consolidando las creencias epistemológicas y que las experiencias vividas en la escuela como en el pregrado, van ajustándose a medida pasa el tiempo.

Posteriormente, Marroquín y Valverde (2019) en su investigación sobre el pensamiento del profesorado universitario, específicamente sobre sus concepciones epistemológicas y su quehacer en el aula, concluyeron que los docentes poseen concepciones selectivas tanto de aprendizaje como de enseñanza y ciencia. En relación a sus prácticas de enseñanza, observaron posturas intermedias con concepciones didácticas desde el proceso de aprendizaje y la

docencia, con un acentuado foco constructivista, más desde los conceptos y términos manejados que desde la práctica misma de la docencia.

Por su parte, Cuberos et, al. (2019) en su estudio sobre el análisis de las concepciones de estudiantes de pedagogía, concluyen que los sujetos del estudio demuestran concepciones muy poco constructivistas sobre su proceso de aprendizaje, concepciones en las cuales no hacían referencia al carácter social y activo del aprendizaje, ni a su utilidad, ni a su capacidad transformadora. De sus respuestas se desprende una visión del aprendizaje en la que este proceso implica un aumento cuantitativo de información sobre algún saber en específico, información que no tiene dependencia del individuo que aprende, y, por tanto, no conlleva consecuencias posteriores para el sujeto en cuestión, más allá de enriquecer su repertorio conceptual. En otras palabras, una visión más conductista del aprendizaje.

Luego, Hernández et, al. (2020) en su investigación sobre las concepciones epistemológicas de los docentes de matemática en educación básica, llegan a la conclusión que las concepciones respecto de sus prácticas son; que sus clases son rutinarias, no generan mayor impacto en los y las estudiantes, el clima de aula se torna poco propicio para el aprendizaje y no existe el uso de material educativo.

Posteriormente, Vesga y Ángel (2021) en su trabajo investigativo respecto al contraste entre la práctica y las creencias epistemológicas sobre la matemática, su enseñanza y aprendizaje, obtienen como resultado que no necesariamente las creencias declaradas por los docentes se articulan o son coherentes con la práctica, y además, aportan información dirigida a los programas de formación inicial de

docentes apuntando a más experiencias de aprendizaje que permitan reflexionar de manera global sus creencias y como éstas influyen en su ejercicio profesional.

Por último, Narea et, al. (2021) en su investigación basada en las creencias epistemológicas en profesores y su relación con su desarrollo profesional desde la evaluación docente, llegan a la conclusión de que las características personales de los docentes, como sus creencias y el contexto en el que están inmersos, afectan las consecuencias de su evaluación docente para su propio desarrollo profesional.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Naturaleza y Tipo de Investigación

La presente investigación, se enmarcó en el paradigma de investigación cualitativo con un enfoque y naturaleza interpretativa.

Las investigaciones de corte cualitativo se caracterizan por estar orientadas a proporcionar una comprensión profunda de los problemas que yacen en los contextos existentes por medio de acercamientos a los fenómenos de modo naturalístico, holístico, inductivo y con diseños metodológicos flexibles (Schenke & Pérez, 2018). A su vez, y a diferencia de la investigación cuantitativa que busca explicar los fenómenos mediante el método hipotético-deductivo, a través de la comprobación y justificación de hipótesis, la investigación cualitativa busca comprender la realidad social por medio del razonamiento inductivo, cuya finalidad es la construcción teórica (Izcara, 2014).

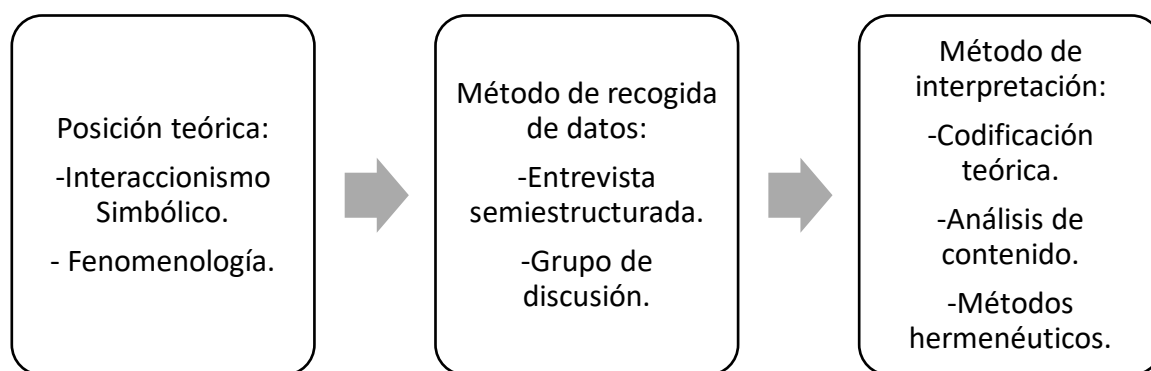
En este sentido, se diseñó un estudio de enfoque metodológico de teoría fundamentada, cuyo soporte epistemológico se sitúa en la vinculación de un sujeto que busca comprender el objeto investigado por medio de las acciones y significaciones de los sujetos de investigación. Esto, mediante un proceso metódico, sistemático e interpretativo (Bonilla y López, 2016).

El análisis integra distintos componentes; como comprender los significados otorgados por los sujetos de investigación a sucesos en los que son partícipes, comprender el contexto en donde actúan y como éste influye directa o

indirectamente en sus acciones, identificar fenómenos no previstos y generar a partir de ellos nuevas teorías, y por último, entender los proceso por los cuales las acciones tienen lugar y desarrollar explicaciones causales de representación local, contextual y situada (Schenke & Pérez, 2018).

Por su parte, la perspectiva de la presente investigación da cuenta de un enfoque dirigido a puntos de vista subjetivos.

Figura 2. Etapas metodológicas de la investigación.



Fuente: Uwe Flick, 2007.

Considerando lo anterior, en esta investigación se utilizó el tipo de estudio descriptivo el que se ocupa de la situación actual o pasada de un evento, suceso o situación, describiéndola y poniendo énfasis en las actitudes, los comportamientos u otras características de un grupo de sujetos (McMillan & Schumacher, 2005). Esto en correspondencia a los objetivos planteados, los cuales buscan convenir las características más relevantes del objeto de estudio en cuestión.

3.2. Sujetos del Estudio y Criterios de Selección de los Participantes

3.2.1. Identificación de los Participantes del Estudio.

Para efectos de la presente investigación, participaron en calidad de sujetos de estudio, 6 docentes de educación general básica que impartían clases en el primer ciclo básico en establecimientos educacionales (EE) particulares subvencionados de las comunas de Quilpué y Villa Alemana. De ellos 5 eran mujeres y 1 era hombre, con una edad de 27 años en el caso del hombre y un promedio de 40 años en el caso de las mujeres.

3.2.2. Criterios de Selección Intencional de los Sujetos.

Con el objetivo de conocer con mayor y mejor profundidad el fenómeno central de la presente investigación, es que en su diseño se escogieron a los sujetos de estudio por medio de un proceso de selección intencionada, ya que, la investigación cualitativa utiliza exclusivamente procedimientos de muestreo intencional (Izcara, 2014). Con esto, se pretende individualizar a los sujetos más ajustados para dar cuenta del fenómeno en estudio. De esta manera, se aplicó un procedimiento de muestreo “homogéneo”; pues se analizó la percepción de un grupo determinado de sujetos que poseen características en común.

Además, se siguió la tercera propuesta de muestreo de Patton (2002), la cual refiere a una variación máxima, que quiere decir que la muestra posea una diferencia en su contexto y por esto, existan pequeñas variaciones y diferenciación en el campo (Flick, 2007).

Gracias a esta estrategia podremos entender en profundidad características específicas de la investigación, sin perder el rumbo del objetivo principal. La extensión o tamaño de la selección homogénea, en acuerdo con el principio de la investigación cualitativa de investigar un número pequeño de sitios, participantes o casos, será de seis sujetos en calidad de docentes de educación general básica.

Cabe destacar, que sólo tres docentes participaron de cada técnica de recolección de información, es decir, tres docentes fueron sometidos a entrevista semiestructurada y tres docentes al grupo de discusión.

A la luz de lo anterior, los criterios de inclusión de la muestra incluyeron:

1. Ser docentes de enseñanza general básica reconocidos por el Ministerio de Educación,
2. Tener más de 5 años de ejercicio docente en el sistema educativo escolar.
3. Trabajar en EE de las comunas de Quilpué y Villa Alemana.
4. Poseer entre 30 y 44 horas de contrato en el EE.

3.3. Técnicas de Recolección de Información

Para la recolección de datos de la presente investigación se utilizaron dos técnicas y procedimientos de recolección de datos cualitativos, estos son: la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión.

3.3.1. Definición Metodológica de las Técnicas para la Recolección de Información

Para efectos de esta investigación, se definió en primer lugar a la Entrevista Semiestructurada, la cual posee menor rigidez que las entrevistas estructuradas, ya que, cuentan con preguntas previamente fijadas, pero en este caso el entrevistado o sujeto de investigación puede contestar libremente sin necesidad de escoger alguna respuesta en específico. Incluso, los entrevistadores y/o investigadores pueden interactuar y adaptarse a los entrevistados y sus respuestas emanadas. En definitiva, corresponden a entrevistas dinámicas, flexibles y abiertas, y es por esto que permiten una mayor y mejor interpretación de los datos obtenidos (Lopezsoza, 2020).

A su vez, Izcara (2014) menciona que la entrevista semiestructurada o enfocada, en un trillar del sujeto de investigación por un terreno previamente determinado por el entrevistador, para profundizar sobre un mismo asunto y en algunos casos desde distintas perspectivas.

Por otra parte, los grupos de discusión implican el involucrar a un grupo pequeño de sujetos en una discusión de grupo, la cual está guiada por un moderador o moderadora hacia un tema o una serie de temas específicos, empleando un enfoque cualitativo de investigación con bases en la teoría fundamentada. La pertinencia de este método o técnica deriva de la posibilidad de obtener datos cualitativos sobre visiones personales, necesidades, percepciones, expectativas y motivaciones de varios individuos a la vez. A través de esta técnica, los investigadores pueden obtener información respecto a la forma de pensar de los

sujetos de investigación, las formas en cómo se expresan y sus formas de comunicación verbal y no verbal, esto, en consecuencia, de la interacción natural de los individuos (Yepes et al., 2017).

Izcara y Andrade (2003) citado por Izcara (2014) mencionan que, tanto el grupo de discusión como la entrevista semiestructurada son técnicas para la producción de discursos, ambas se pueden contemplar de modo complementario. La entrevista semiestructurada es una herramienta que entrega buenos resultados en sujetos ricos en información, en tanto, el grupo focal permite recabar un volumen significativo de información de sujetos que carecen de un discurso elaborado e interiorizado de un tema en específico.

3.3.2. Entrevista Semiestructurada: Protocolo y Técnica

Para efectos de la construcción de la entrevista semiestructurada, nos centraremos en lo postulado por Steinar Kvale (1996), en dónde define que el propósito de la entrevista cualitativa es obtener descripciones del mundo de vida del sujeto entrevistado respecto a su propia interpretación de los significados de los fenómenos descritos. Además, esta entrevista posee temas y preguntas sugeridas, presentan una apertura en cuanto a su secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los sujetos entrevistados (Álvarez-Gayou, 2003).

El mismo autor, Kvale (1996, citado por Álvarez-Gayou, 2003), postula y delimita doce elementos para la comprensión de la entrevista cualitativa, los que serán utilizados en la presente investigación. Estos son: mundo de la vida, significado, cualidad, descripción, especificidad, ingenuidad propositiva,

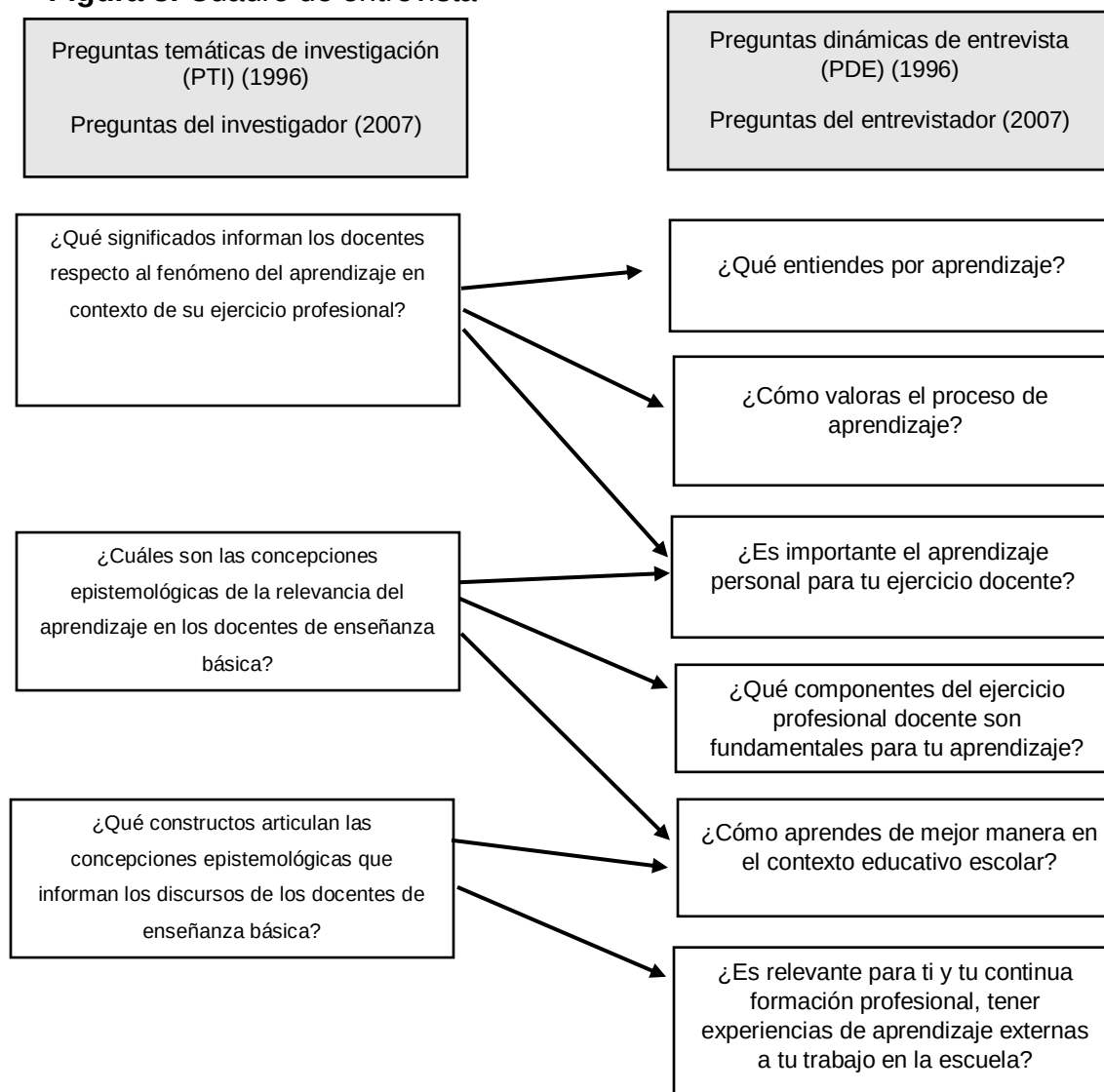
focalización, ambigüedad, cambio, sensibilidad, situación interpersonal y experiencia positiva. Además, menciona que es importante tener una planificación ordenada, es por esto que propone siete estadios para la realización del proceso de entrevista semiestructurada, estos son; selección del tema, diseño, entrevista, transcripción, análisis, verificación y preparación del informe.

3.3.2.1. Cuadro de Entrevista

La siguiente ilustración propuesta por Kvale (1996, 2007) muestra las preguntas de investigación y su correspondencia con preguntas de entrevista.

En palabras de Kvale (1996), una buena pregunta de entrevista debe contribuir temáticamente a la producción de conocimiento y dinámicamente a la promoción de una buena interacción de entrevista.

Figura 3. Cuadro de entrevista



Fuente: Elaboración propia en referencia a modelo de Valles (2014).

3.3.3. Grupo de Discusión: Protocolo y Técnica

Para efectos de la construcción y aplicación del grupo de discusión nos apegaremos a lo postulado por Canales (2006), el cual menciona que el grupo de discusión funciona esencialmente como una conversación, que desarrolla un tema

propuesto por el entrevistador o investigador. En este núcleo de conversación, debe indicarse la modalidad de habla que se rige por la rotación de turnos, imponiendo así, una lógica comunitaria y paritaria.

Por tanto, y según Canales (2006), seguiremos las siguientes premisas en lo que concierne a el presente instrumento de recolección de datos:

- a) Los participantes no constituyen grupo previamente a la reunión; la no grupalidad previa de los sujetos, el desconocimiento del tema a tratar y la posibilidad de construcción de grupo en el proceso, permite la reproducción de elementos comunes y como el grupo se llega a reconocer como tal, y con esto, constituirse.
- b) Los participantes articulan una diversidad que sin embargo sostiene una equivalencia respecto al derecho al habla; la conversación supone al mismo grupo de hablantes, por ende tener el mismo derecho al habla. Ser de un mismo grupo permite tener el mismo derecho y autoridad con la palabra.
- c) La diversidad de los participantes no los divide irreversiblemente (pueden llegar a ser grupo); no se puede hablar si no hay consenso posible, no se puede conversar en el grupo lo que divide al grupo. La consensualidad a la que se alude no se somete a la forma de una negociación de verdad, si no que, a los lenguajes de base en el que puede hablarse también la diferencia y hasta la oposición.
- d) Pertinencia y enunciabilidad del tema de conversación; en el caso de las conversaciones con temas propios al grupo, apropiados o apropiables, el discurso fluye específicamente como una reproducción. Puede decirse que

conocer un tema y poder hablarlo son sinónimos, de modo que la conversación opera como un reproductor del sentido al decirlo.

- e) El investigador provoca la discusión con temas abiertos y pertinentes a la conversación del propio grupo, entregando la dirección del habla a los propios participantes; La conversación del grupo de discusión se dirige desde dentro. El núcleo de la técnica es posibilitar esto: que la palabra circule de sujeto a sujeto, entre ellos, como una entrevista interna y autoaplicada.

A continuación, se señalan las fases con las que debe contar la aplicación de un grupo de discusión, orientadas en una dinámica de grupo (Canales, 2006).

- 1) En una fase inicial, puede describirse una situación de individualidades no relacionadas internamente, sino sólo por la común determinación de la situación investigativa que les reúne.
- 2) En una segunda fase, con la llegada y presentación del investigador, se produce una polarización en torno a él. No hay así, todavía, grupalidad. En esa situación, el investigador estructura lo que viene, desestructurando de paso las formas conocidas de relacionamiento. Su presentación es la de un otro que resigna su posición de dirigente: no hará preguntas, e invita a conversar libremente sobre el tópico preconcebido, por lo demás difusamente.
- 3) En una tercera fase, el investigador introduce el tema de la conversación que busca propiciar y entrega la palabra a los investigados. Se constata así una primera crisis de “estructuración”. La provocación en falso instala una crisis. Quien dirige la reunión, al menos formalmente, no lo hará sustantivamente.

- 4) En una cuarta fase, los hablantes individuales intentan tejer su discurso. Esta vez, la mirada o atención sigue en el investigador, pero ahora como una demanda de certificación o validación de las direcciones en que se intenta el habla. Como si el moderador que no hace pregunta al menos ha de saber la distinción entre las buenas y malas respuestas. En tal evento, el investigador debe escuchar atentamente todo, con un interés parejo y respetable.
- 5) Cuando el grupo ha alcanzado este estado conversacional entre sus participantes, y, en ese sentido, cerrado desde dentro respecto al investigador, es decir, cuando se genera una disposición natural y genuina sin intervención externa, se despliega el texto compartido intersubjetivamente, la lengua social o común, y que sostienen su acuerdo posible o su mutuo entendimiento. La dinámica fluye hasta que el grupo alcanza su acuerdo o agota su variedad discursiva.

3.3.3.1. Guía de Dimensiones a Tratar

Las dimensiones a explorar en el presente grupo de discusión nacen de los objetivos de investigación previamente planteados (Lyn (2015) citado por Castaño et al.,2017). Para la elección de las preguntas debemos tener en cuenta, que datos necesitamos, que estamos preguntando y cómo lo estamos haciendo y además reflexionar sobre aquello.

- Dimensiones:
 1. Las concepciones epistemológicas de los docentes respecto a la relevancia del aprendizaje.

2. Las racionalidades implícitas en las concepciones epistemológicas de los docentes respecto a la relevancia del aprendizaje.
3. Los constructos articuladores de las concepciones epistemológicas de los docentes respecto a la relevancia del aprendizaje.

- Preguntas Guía:

Dimensión 1:

1. ¿Consideran al aprendizaje como un pilar fundamental de su rol como docente?
2. En su ejercicio docente, ¿Utilizan algún momento del proceso educativo escolar para su propio aprendizaje? ¿Cuál o cuáles?

Dimensión 2:

1. ¿Creen ustedes que el aprendizaje es relevante para la mejora de sus prácticas docentes?
2. Los aprendizajes adquiridos en el ejercicio docente, ¿Son más significativos que los aprendizajes formales en donde su rol no es el mismo?

Dimensión 3:

1. El espacio laboral en dónde ejercen como docentes, ¿Genera o fortalece instancias de aprendizajes externos al espacio escolar?
2. ¿En qué medida los estudiantes con los cuales se desenvuelven profesionalmente fortalecen sus procesos de aprendizajes como docentes?

3.4. Triangulación y Criterio

La triangulación refiere del análisis de un fenómeno a través de distintos métodos o datos obtenidos de una investigación, dichos métodos hacen referencia de los instrumentos para la recolección de datos. Al realizar este ejercicio, se cree que alguna debilidad presente en alguna estrategia o método de recolección de datos, no se sobrepone por sobre las otras, y por el contrario, sus fortalezas se adhieren (Benavides & Gómez, 2005).

Para la presente investigación se utilizó el criterio de triangulación de datos, el cual corresponde en este caso a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información, es decir, a través de distintos instrumentos y/o procedimientos y distintos sujetos de estudio. Y con ello, realizar un contraste de datos recabados (Aguilar, 2015).

3.5. Del análisis de los resultados.

Los instrumentos antes mencionados fueron grabados con previa autorización de los sujetos de estudio, posterior a aquello, estas fueron transcritas y analizadas.

El análisis de datos cualitativos da cuenta de la clasificación e interpretación del material recopilado y que permite elaborar y comprender los contenidos de este, categorizando o etiquetando los distintos hallazgos y generando vínculos entre ellos, los cuáles determinarán y ayudarán a una mejor comprensión de los mismos (Schettini y Cortazo, 2015).

Para efectos del análisis de los datos cualitativos recabados en la presente investigación, se siguieron los siguientes pasos: la preparación de los datos, la exploración de los datos, la codificación de los datos, el desarrollo de descripciones y temas, y, por último, la validación de los hallazgos (Canales, 2006).

En la preparación de los datos, se prepararon los datos a utilizar durante el proceso de análisis. Para aquello, se realizaron copias digitales de los datos obtenidos en las entrevistas cualitativas y el grupo de discusión, tales datos se transformaron en transcripciones detalladas por escrito del audio registrado en el proceso de recolección de información. Este proceso se ejecutó utilizando el criterio verbatim, es decir, las transcripciones escritas fueron el reflejo literal de lo hablado en los diferentes medios de recolección de información. A esto, se le agregó el anonimato de los sujetos de estudio en el contenido de cada registro, así también los nombres de terceros e instituciones nombradas en cada situación investigativa.

En la codificación de los datos, se procedió a identificar segmentos y extraer la esencia de los datos, elaborar conceptos y determinar relaciones entre ellos (Schettini y Cortazo, 2015). Dichos segmentos, en este caso códigos, fueron en este caso, las interpretaciones del investigador que están directamente vinculados y fundados a partir de los datos.

De acuerdo a lo anterior, dichos códigos fueron contruidos desde las palabras reales de los sujetos de estudio, a través de una codificación in vivo, como procedimiento distinto a una codificación predeterminada o a priori. Este proceso de codificación de datos empíricos se ejecutó bajo un sistema de códigos descriptivos

y códigos interpretativos, esto, a través del principio de codificación de datos en forma iterativa de comparación y análisis constante, que implica tres procesos en secuencia; codificación abierta, axial y selectiva.

La codificación abierta se compuso de la estructuración de los diferentes códigos descriptivos a partir de la revisión de los datos recolectados y la organización de las primeras unidades de análisis de las presentes evidencias. Posteriormente, le siguió el proceso de codificación axial en donde se determinaron códigos-categorías interpretativas para las unidades o códigos descriptivos establecidos anteriormente. Este proceso permitió reorganizar los datos de análisis obtenidos en la codificación abierta y, además, establecer relaciones entre categorías interpretativas.

Por último, se implementó el proceso de codificación selectiva en donde se integraron las categorías anteriores en un esquema de relaciones con categorías que dieron estructura a través de un modelo explicativo del fenómeno estudiado con todas las categorías y conceptos que lo componen.

Finalmente, en el último paso de los análisis de datos, se aplicó una serie de estrategias para validar y sustentar la calidad de los hallazgos. Para lo anterior, se verificaron los datos obtenidos con los sujetos de estudio para determinar si estos son exactos, para esto, se solicitó a los sujetos de investigación que respondan por escrito respecto la precisión del informe de datos.

Ahora bien, en particular, en la entrevista semiestructurada, el análisis ocurrió por el investigador que recolectó los datos, de modo que se logra una comprensión

que emerge de las preguntas y los testimonios de la misma investigación. El investigador debió sumirse mentalmente en el material recogido, es decir, transcribir las entrevistas. Esto, para generar una visión de conjunto que aseguró un buen proceso de categorización y así poder desarrollar clasificaciones significativas, para que, a medida que se revisó el material, la información obtenida fue específica. Por lo tanto, este proceso iterativo de recolección y análisis llevó al surgimiento de nuevas categorías durante el proceso de interpretación y teorización, lo cual conduce a resultados muy valiosos (Díaz et al., 2013).

Por otra parte, en referencia al grupo de discusión según Lyn (2015, citado por Castaño et al., 2017), el análisis comenzó desde antes de conformar su composición en torno a lo acontecido en su formación. El discurso describe realidades sociales fruto de la interacción de los sujetos participantes y, además, reflejó la dinámica establecida entre ellos.

El análisis estuvo supeditado a la calidad de la recolección de información, que dependió del uso asertivo de las herramientas, del tipo de preguntas, las cuales apoyaron y propendieron al diálogo. Por ello requirió de habilidad y atención en lo que se dice, lo que no se dice y cómo se expresa.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.

En el presente capítulo de esta investigación, se expondrán los hallazgos principales obtenidos de la información recabada de los instrumentos antes mencionados; tres entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión.

4.1. Interpretación de los Resultados.

En la etapa de interpretación de los resultados, se elaborará una explicación de cómo estos responden a las preguntas de la presente investigación. Para esto, se realizará una visión resoluta de los principales hallazgos, los cuales serán estructurados en un modelo explicativo de los datos alcanzados, además de una presentación sucinta de las temáticas analíticas resultantes del proceso de codificación.

Por otra parte, en relación a la discusión de los hallazgos, estos serán contrapuestos con la teoría presente en base a coincidencias, contradicciones o contrastes entre estos y el estado del arte.

4.1.1 Categorías Temáticas.

4.1.1.1. El aprendizaje como agente de transformación.

El proceso de aprendizaje para los y las docentes que sustentan el presente estudio posee una función transformadora. Esta función da cuenta de lo relevante que es el proceso de aprendizaje el desarrollo profesional de los y las docentes, ello

se refleja en la asociación y la valoración del proceso como algo positivo y por, sobre todo, su vicisitud.

Sujeto 1: (...) *yo entiendo el aprendizaje como un cambio* (...) [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) *entiendo el aprendizaje como el proceso en donde nuestro cerebro cambia y acomoda nuevos aprendizajes hacia nuevas experiencias* (...) [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) *día a día nosotros producimos cambios eh, en la forma de pensar, en la forma de concebir el entorno eh desde los más pequeños hasta los más grandes* (...) [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) *se unen los conocimientos previos, las experiencias frente a estímulos, frente a circunstancias eh, frente a instancias de aprendizaje para transformar, transformar a, a las personas* (...) [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) *ser un profesional reflexivo, yo creo que si no hay reflexión eh, no!, cada clase que termina siempre pienso en lo que debo mejorar, esto no salió bien, esto sí* (...) [entrevista| docente1]

Sujeto 2: (...) *Eh, generar una nueva reflexión* (...) *eso es lo que me interesa realmente cuando me planteo buscar un aprendizaje* (...) [entrevista| docente2]

Sujeto 3: (...) *Aprender, es incorporar elementos culturales de la vida, que te permiten transitar de un punto A, a un punto B, así de simple eh, te permite hacer un camino, ¿sí?* (...) [entrevista| docente3]

Sujeto 6: (...) *la práctica en sí me ha dado un aprendizaje (...)* [grupo discusión| docente 6]

4.1.1.2. Estímulos externos para el aprendizaje.

Los estímulos externos que forman parte del vivir pedagógico de los sujetos del presente estudio, poseen suma relevancia y ello da cuenta de la modificación de los saberes pedagógicos, y la modificación constante de la practica pedagógica. Ello se refleja en la receptividad que se posee en respuesta de su propio trabajo en el aula y en el roce con sus propios pares.

Sujeto 1: (...) *yo creo que cualquier estímulo externo cierto que modifica nuestro cerebro cierto, nuestra cognición, para luego si es significativo, también modificar conducta y forma de percibir el entorno, creo que si no hay cambio no hay aprendizaje (...)* [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) *todas esas cosas, tanto lo emocional, lo psicológico, lo físico eh, es un aprendizaje constante (...)* [entrevista| docente1]

Sujeto 2: (...) *pero lo veo como una instancia de ir reflexionando lo que se va descubriendo, lo que se va observando y sobre todo conversando (...)* [entrevista| docente2]

Sujeto 2: (...) *y el hecho de ir descubriendo para ellos, el ir intercambiando ideas o generar pensamientos a partir de lo que pueden ir observando es super importante (...)* [entrevista| docente2]

Sujeto 2: (...) *Eh, con la observación más que todo, observar eh, escuchar también y, y hay que estar bien atento, sobre todo yo que suelo estar distraído constantemente eh, estar observando y escuchando de cada situación que se pueda sacar algo (...)* [entrevista| docente1]

Sujeto 3: (...) *son los años de permitir la exploración, de saber que mirar eh, pero si no es el camino de Ulises, si no es verlo como un gran proceso lleno de altibajos, de los cuales te permites eso ¿no? El éxito y el fracaso, entonces no lo logras (...)* [entrevista| docente 3]

4.1.1.3. Contextos Informales para el Aprendizaje.

Los diferentes contextos en donde se produce y reproduce el aprendizaje tienen su significancia según el mismo contexto lo requiera. Los contextos informales, es decir, fuera del contexto formal de la escuela, poseen gran relevancia en la generación de competencias para enfrentar los distintos requerimientos personales y profesionales. Esto se materializa en acciones asociadas a el perfeccionamiento docente como en la reflexión del proceder pedagógico.

Sujeto 1: (...) *lo valoro mucho, que eh, día a día vamos transformándonos, no solamente en lo formal, en el aprendizaje formal estructurado en el colegio por ejemplo eh, yo creo que todos los días en lo informal, en el diario nos vamos modificando (...)* [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) *todas esas cosas, tanto lo emocional, lo psicológico, lo físico eh, es un aprendizaje constante (...)* [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) *Es esencial porque como dije anteriormente el aprendizaje lo vemos en lo cotidiano, lo que es diferente, lo cotidiano lo que es día a día como dije anteriormente (...)* [entrevista| docente1]

Sujeto 2: (...) *Creo que siempre estar dispuesto a adquirir nuevas herramientas, más de lo que nos pueda entregar el contexto, el entorno mismo y, eh, yo eso lo veo muy importante porque yo en ejercicio docente formalmente 5 años y acorde a estas herramientas, a todo este proceso creo que no he dejado de aprender un día desde que ingresé a un aula (...)* [entrevista| docente 2]

Sujeto 2: (...) *lo que sucede, lo que planteamos, lo que buscamos, no responde necesariamente a las cuatro paredes que hay en un establecimiento eh, somos seres sociales, somos seres eh, que están inmersos en una realidad general, entonces, todos los estímulos que puedan llegar desde afuera, todo lo que podamos observar, todo lo que podamos encontrar, de alguna manera también va formando este camino que nos hemos planteado como profesión (...)* [entrevista| docente 2]

Sujeto 3: (...) *con mucho asombro, con mucho descubrimiento, con contingencia y, si hay que detenerse con la contingencia, hay que detenerse con la contingencia, ¿por qué?, porque el mundo debe entrar al aula y el aula salir al mundo, entonces, esta permeabilidad entre el afuera y el adentro tiene que estar presente (...)* [entrevista| docente 3]

Sujeto 4: (...) *yo aprendo mucho con los niños cuando soy más yo, y menos profe* (...) [grupo discusión| docente 4]

Sujeto 6: (...) *entonces ese es un aprendizaje que quizás no es propio que uno le va a preguntar en matemática, lenguaje o una prueba de contenido, pero son aprendizajes para la vida que ellos me están entregando a mí* (...) [grupo discusión| docente 6]

Sujeto 6: (...) *Entonces, más allá de un aprendizaje de contenidos, son herramientas y habilidades* (...) [grupo discusión| docente 6]

Sujeto 6: (...) *que sea como desde la vida genera como más significancia, desde mi punto de vista* (...) [grupo discusión| docente 6]

4.1.1.4. Aprendizaje entre Pares.

El aprendizaje entre pares sustenta y da apoyo al conocimiento entregado por los sujetos del presente estudio, este conocimiento da cuenta tanto del trabajo colaborativo que pudiesen realizar los docentes, como el apoyo conjunto entre ellos en sus labores pedagógicas. Esto se refleja en las diferentes interacciones de diálogo y observación instauradas en la cotidianidad del trabajo docente.

Sujeto 1: (...) *Eh yo creo que muchas instancias, por una parte, yo personalmente me enriquezco de profesionales que llevan más tiempo que yo, eh, establecer relaciones humanas de equipo de trabajo* (...) [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) *yo le doy un gran valor a lo que son las relaciones humanas en el equipo de trabajo* (...) [entrevista| docente1]

Sujeto 2: (...) Yo creo que los más primordiales son los pares, personas con experiencias con, con mucha más experiencia que yo y, y a partir de eso, a partir de lo que podemos comunicar, de lo que podemos compartir, ir aprendiendo eh, entonces son un gran elemento dentro de todo el proceso (...) [entrevista| docente 2]

Sujeto 3: (...) en estas conversaciones y reflexiones profundas del compartir yo, yo creo que lo que va marcando la pauta pedagógica en la acción pedagógica, son estos diálogos, yo te digo, el trabajar mucho en registro (...) [entrevista| docente 3]

Sujeto 3: (...) Por supuesto, nadie aprende sólo, nadie es isla, no, por supuesto eh, mientras más integrada tengamos la visión (...) [entrevista| docente 3]

Sujeto 3: (...) cuándo aparece eso en la acción pedagógica docente, aparece no la competencia, si no que, la cooperación; la escuela emerge, la escuela deja de estar quieta para empezar a caminar, si no, la escuela no va a caminar, se va a estancar (...) [entrevista| docente 3]

Sujeto 3: (...) Nosotros dentro del mismo espacio debemos transitar en cooperación, el observarnos clases, el compartir aula y hablar sobre nuestras prácticas. (...) [entrevista| docente3]

Sujeto 5: (...) a algunos profesores se nos pidió enseñarles cuáles eran las metodologías que nosotros estábamos utilizando para el método de las

clases online, como capacitación entre pares (...) [grupo discusión] docente 5]

4.1.1.5. Propensión a Aprender.

La propensión hacia aprender es un pilar fundamental en el ejercicio personal y profesional de los sujetos de estudio en cuestión, aquello da cuenta de sus motivaciones, expectativas y experiencias para la mejora de su desempeño profesional. Esto se refleja en las diferentes instancias en donde se saca provecho para generar un proceso enriquecedor y asertivo en su crecimiento profesional.

Sujeto 1: (...) *yo creo que somos seres con potencial de aprender, yo creo que nunca terminamos de aprender, por eso existen las teorías de la plasticidad cerebral eh, que siempre nos vamos modificando, por eso digo que el aprendizaje es un constante cambio porque nos vamos modificando día a día (...) [entrevista] docente1]*

Sujeto 1: (...) *yo digo que un profesor que se cansa de aprender no puede ser profesor (...) [entrevista] docente1]*

Sujeto 1: (...) *Yo creo que para mí ejercicio siempre el analizar eh, no dejar de aprender, tener esa instancia de buscar nuevas didácticas, nuevas teorías, nuevos movimientos eh, ir modificando porque yo digo que un profesor que se cansa de aprender no puede ser profesor (...) [entrevista] docente1]*

Sujeto 1: (...) *estar dispuestos al cambio, yo creo que también estar abierto al cambio es esencial porque estos últimos años nos hemos visto envueltos en cambios, en las formas de generar aprendizajes (...)* [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) *pero en el fondo por mis estudiantes yo me voy a esforzar para aprender (...)* [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) *a mí el aprendizaje me enriquece por algo yo decidí estudiar esto, porque a mí me encanta aprender (...)* [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) *yo creo que es necesario buscar instancias externas o cuando en el mismo colegio llevan capacitaciones, siempre es positivo, siempre necesitamos ir renovándonos (...)* [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) *ser inquietos yo creo, a ser inquietos por el aprendizaje (...)* [entrevista| docente1]

Sujeto 2: (...) *El aprendizaje en sí, lo encuentro importante porque, porque es un medio, una herramienta para el desarrollo personal, el desarrollo de vida (...)* [entrevista| docente 2]

Sujeto 2: (...) *trato de mantenerme abierto a todo lo que pueda ir adquiriendo y, y no he llegado al punto de decir que ya estoy completo porque no me gustaría llegar a ese punto, creo que me estancaría (...)* [entrevista| docente 2]

Sujeto 2: (...) *este proceso de enseñanza que genera más necesidades y aperturas de adquirir nuevas herramientas (...)* [entrevista| docente 2]

Sujeto 2: (...) *no hay día que no me surja alguna duda respecto al proceso*
(...) [entrevista| docente 2]

Sujeto 3: (...) *entonces, este abrirse a la discusión pedagógica yo creo que es relevante eh, estoy hablando más allá de los diplomados, los “magíster”, salíndonos de ese ámbito* (...) [entrevista| docente 3]

Sujeto 4: (...) *el estar actualizadas requiere que nosotras tengamos un aprendizaje permanente* (...) [grupo discusión| docente 4]

Sujeto 4: (...) *yo constantemente estoy buscando información, estoy actualizándome, estoy capacitándome, a costo propio la mayoría de las veces, pero es porque siento la necesidad de tener que crecer dentro de mi rol docente* (...) [grupo discusión| docente 4]

Sujeto 4: (...) *porque uno es profe, es porque te gusta el conocimiento, entonces ya viene como de la cuna el gusto por aprender* (...) [grupo discusión| docente 4]

Sujeto 5: (...) *entonces como que uno debe estar actualizando o por el gusto de saber sobre áreas que uno más le llaman la atención* (...) [grupo discusión| docente 5]

Sujeto 6: (...) *Si, desde mi punto de vista, el aprendizaje, eh, desde que salí me dediqué a estudiar, porque las necesidades de los distintos grupos, cursos en donde uno se va desempeñando* (...) [grupo discusión| docente 6]

Sujeto 6: (...) entonces como profesora, debo tener las suficientes herramientas adecuadas para los distintos contextos y a los distintos grupos de estudiantes (...) [grupo discusión| docente 6]

Sujeto 6: (...) yo siempre como que aprendo de los fondos de conocimientos de ellos, ¿qué traen ellos desde sus hogares?, entonces al menos en mi práctica yo aprendo de lo que ellos traen desde sus hogares (...) [grupo discusión| docente 6]

Sujeto 5: (...) a mí como que me genera crisis porque a mí me encanta estudiar, porque cómo saben tengo el postítulo de orientación, tengo un magíster también de evaluación, entonces ahora estaba viendo en qué curso más meterme (...) [grupo discusión| docente 5]

4.1.1.6. Etapas del Aprendizaje a lo Largo de la Vida.

El proceso de aprendizaje no es un proceso que ocurra sólo en una etapa de la vida, es un proceso constante desde el momento en que nacemos. Este conocimiento entregado por los sujetos del estudio es fundamental para comprender el rol que ocupa el aprendizaje en su desempeño profesional. Todo aquello se refleja en las diferentes decisiones pedagógicas que forman parte del quehacer docente.

Sujeto 1: (...) día a día nosotros producimos cambios eh, en la forma de pensar, en la forma de concebir el entorno eh desde los más pequeños hasta los más grandes (...) [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) *aprendizaje sustancial para todas las etapas de la vida y todas las instancias de la vida eh, entonces eh, en etapas de adulto mayor, en estímulos que reciben los bebés por ejemplo o antes del nacimiento son esenciales para la vida (...)* [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) *yo creo que somos seres con potencial de aprender, yo creo que nunca terminamos de aprender, por eso existen las teorías de la plasticidad cerebral eh, que siempre nos vamos modificando, por eso digo que el aprendizaje es un constante cambio porque nos vamos modificando día a día (...)* [entrevista| docente1]

Sujeto 2: (...) *ir avanzando a través de los años y, y me gusta esa idea de ir aprendiendo constantemente en las diferentes etapas de la vida y, y lo encuentro relevante, muy importante (...)* [entrevista| docente 2]

4.1.1.7. El aprendizaje Reflejado en la Práctica Docente.

El aprendizaje docente se hace estéril si este no se refleja en su quehacer profesional, esta premisa caracteriza una característica medular de lo entregado por los sujetos de estudio. De lo anterior, como respuesta al constante aprendizaje a través del cambio y la reflexión devenido de los diferentes contextos formales e informales existen adaptaciones y mejoras en la práctica misma del ejercicio profesional y aquello se materializa en nuevas didácticas de enseñanza y nuevas formas de asimilar el proceso educativo.

Sujeto 1: (...) lo que viene a la educación y los que somos profesionales de la educación, ¿qué es lo que hacemos? Propiciar instancias de aprendizaje (...) [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) Pero lo que hace un profesional de la educación es que genera estas actividades, estas problemáticas en pos de que aprendamos y de que podamos guiar lo que queremos en el fondo que el estudiante aprenda (...) [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) el docente lo que hace es como guiar este proceso, monitorear, ser un guía (...) [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) porque nuestro trabajo en el fondo es generar aprendizaje, instancias de aprendizaje, propiciarlo. Pero si nosotros no buscamos nuevas herramientas, nuevas técnicas eh, estamos perdidos (...) [entrevista| docente1]

Sujeto 1: (...) y finalmente hice tantas clases que finalmente encontré una estrategia súper buena con ciertas siglas, pero el punto es que yo no la conocía, la aprendí y eso generó una modificación en ellos (...) [entrevista| docente1]

Sujeto 2: (...) bueno yo trabajo con niños bien chicos de segundo básico y, y el hecho de ir descubriendo para ellos, el ir intercambiando ideas o generar pensamientos a partir de lo que pueden ir observando es super importante (...) [entrevista| docente 2]

Sujeto 2: (...) que los niños puedan, puedan eh, generar esos pensamientos y esos nuevos aprendizajes en base a lo que ellos mismos puedan ir generando en base a los que vamos avanzando (...) [entrevista| docente 2]

Sujeto 2: (...) algunos estudiantes que presentan algún desafío nuevo y, y te obligan de cierta manera a buscar una nueva forma o darle una nueva vuelta a este proceso de enseñanza que genera más necesidades y aperturas de adquirir nuevas herramientas (...) [entrevista| docente 2]

Sujeto 3: (...) mi modelo de planificación implica que yo entrego elementos de base para que estudiantes recreen aprendizajes y realidades, son dos elementos super claves (...) [entrevista| docente 3]

Sujeto 3: (...) no entendiendo esta aventura como el mundo de salir a terreno, si no que, implique que el alumno te diga “¿Y qué vamos a hacer hoy día?”, y tienen tres clases en la semana, y él nunca entra en la rutina (...) [entrevista| docente 3]

Sujeto 3: (...) hoy en día, toda construcción de aprendizajes para los niños es en función del medio ambiente eh, el profe que aún no lo ha entendido, es que no está escuchándolos eh, creo en este permitir que la subjetividad de ellos entre al espacio pedagógico (...) [entrevista| docente 3]

Sujeto 3: (...) para mí el cuerpo aprende, mi cuerpo aprende, por tanto, el trabajar con niños y niñas entiendo que sus cuerpos aprenden y construyen una realidad desde ese lugar (...) [entrevista| docente 3]

Sujeto 3: (...) *el temperamento de uno siempre está puesto en escena en la acción pedagógica, entonces, quien mejor que los mismos niños vayan diciéndote y regulando el proceso pedagógico (...)* [entrevista| docente 3]

Sujeto 5: (...) *los profes siempre nos decían “esto es la teoría, esto se dice que es así, pero cuando usted esté en la sala esto va a ser otro cuento, ustedes van a tener que hacer una teoría propia” (...)* [grupo discusión| docente 5]

Sujeto 5: (...) *yo necesito conocer la situación para poder hacer que aprenda, entonces por ahí hay como una motivación e ir tanteando como tengo que trabajar, y por eso tenía que observarlo, mucha observación, pero con los niños en general (...)* [grupo discusión| docente 5]

Sujeto 5: (...) *entonces la observación te ayuda a aprender mucho de ellos y también saber dónde están las cosas que uno tiene que ir reforzando (...)* [grupo discusión| docente 5]

Sujeto 5: (...) *uno va aprendiendo de cómo son ellos, de dónde están los intereses de los chicos de ahora, cuáles son las preocupaciones de los chicos de ahora, cuáles son sus intereses, y ahí también como uno los va conociendo en las clases cuándo hacen las preguntas, las cosas que preguntan (...)* [grupo discusión| docente 5]

Sujeto 5: (...) *les entrego un desafío y ahí ellos deben ver cómo solucionarlo y ver como encuentran la estrategia, entonces no le digo yo la estrategia matemática de cómo resolver el problema, entre ellos tienen que encontrar*

la respuesta, entonces ahí salen muchas cosas, muchas ideas que a nosotros como adultos no se nos ocurren (...) [grupo discusión| docente 5]

Sujeto 5: *(...) entonces, trato de lo que estudio en la formalidad siempre contrastarlo con la realidad, con la experiencia, con la teoría, eh, ver si se está aplicando esa teoría o no se está aplicando, cuestionarme eso que me da lo más formal, ver como lo podemos llevar a la práctica o ver cómo podemos modificarlo para que realmente sea así (...) [grupo discusión| docente 5]*

Sujeto 5: *(...) si tu meta es que ellos logren algo, la única forma que tú tienes para saber si lo estás haciendo bien, es ver como ellos están reaccionando a lo que tú estás haciendo (...) [grupo discusión| docente 5]*

Sujeto 6: *(...) en la medida que tengo mejores herramientas puedo vincular mejor el aprendizaje, y puedo hacer un aprendizaje más significativo para ellos y también para mí, porque a medida de que ellos van aprendiendo, yo también voy aprendiendo de ellos (...) [grupo discusión| docente 6]*

Sujeto 6: *(...) entonces ¿qué te da a ti como docente? Te da herramientas y te da la diversidad de como ellos lo ven (...) [grupo discusión| docente 6]*

4.1.1.8. Resistencia al Perfeccionamiento Profesional.

El constante perfeccionamiento docente es de suma importancia en la labor de los mismos, no obstante, los hallazgos representados por los sujetos de estudio, emanan de que existen casos de profesionales docentes en donde la necesidad o

interés de perfeccionarse no se encuentra latente, aun cuando, en su esfera laboral se propicien espacios para aquello. Esto se refleja en las diferentes razones que exponen y sustentan el desinterés de algunos docentes en aportar a su desarrollo profesional.

Sujeto 4: (...) *hay muchos colegas que se quedan ahí igual, y sabiendo que necesitan perfeccionarse, que necesitan avanzar por y para los estudiantes no lo hacen, no lo hacen porque no quieren hacerlo (...)* [grupo discusión| docente 4]

Sujeto 4: (...) *yo he visto muchos y actualmente trabajo y la mayoría de mis colegas son jóvenes, y la mayoría no estudia, la mayoría no se actualiza, la mayoría no aprende cosas nuevas y me llama la atención porque por ejemplo si quieren saber algo, lo más fácil es preguntarle al que saben que sabe más y no lo averiguan por sí mismos (...)* [grupo discusión| docente 4]

Sujeto 4: (...) *hay muchos colegas que están ahí, que se quedan, se quedan eh, y finalmente tenemos estudiantes mediocres después y eso es producto de lo que nosotros también les transmitimos a ellos (...)* [grupo discusión| docente 4]

Sujeto 5: (...) *porque no todos los colegios invierten en una capacitación, sólo en lo que ellos necesitan, como temas de convivencia, de relaciones interpersonales, que la planificación si se le ocurrió el modelo T hacen una capacitación súper específica de como los directivos están desarrollando su*

gestión y, y no necesariamente es algo que uno le llame la atención (...)
[grupo discusión| docente 5]

Sujeto 5: (...) *Yo cuando conversaba con profesores por lo mismo que decía la colega, el tema de la actualización, como que dicen “no pero si quiero, pero ahora que entré al sistema no sé si me quiero quedar, entonces no sé si valga la pena gastar plata por algo que todavía no sé si me voy a quedar” (...)*
[grupo discusión| docente 5]

Sujeto 5: (...) *y otros como que siempre aluden al tema del tiempo, el tener que dedicarle tiempo, o no tienen dinero para eso (...)* [grupo discusión| docente 5]

Sujeto 5: (...) *y otros que dicen “si funciona lo que hago, si llevo tantos años haciéndolo y me funciona, es porque sirve, entonces para que cambiar las cosas si funcionan” porque todavía ellos tienen es mentalidad de que funciona, entonces como ¿para qué? No le ven sentido al tema del aprendizaje (...)* [grupo discusión| docente 5]

Sujeto 5: (...) *en mi colegio hay muchos que están por jubilar, entonces dicen, “para qué si funciona”, los nuevos dicen que sí pero tampoco se incorpora ese aprendizaje en el día a día (...)* [grupo discusión| docente 5]

Sujeto 6: (...) *me quedo en el mortal de todos los profesores, sin actualizaciones, y, no tienes las herramientas, es así de simple, quedas obsoleto (...)* [grupo discusión| docente 6]

4.1.1.9. Aprendizaje Situado en Contexto Educativo.

El fenómeno del aprendizaje en el desarrollo educativo escolar posee diferentes aristas en relación de dónde se fije la mirada, pues, el aprendizaje no es posible si es que no hay quién lo asimile o desarrolle.

En el contexto educativo existen diferentes roles para los sujetos que lo componen, y por consecuencia, el fenómeno del aprendizaje está determinado, destinado y priorizado para los y las estudiantes. Sin embargo, un proceso efectivo de enseñanza-aprendizaje no será tal sin que todos los actores que lo componen se vean afectados por el mismo. No obstante, se observa que los sujetos de estudio de la presente investigación asumen y orientan su discurso en un aprendizaje situado y representado en la respuesta de los y las estudiantes con quienes conviven y no necesariamente suponen en un terreno principal su papel como aprendices del proceso mismo.

Sujeto1: (...) *hoy día aprendí la tabla del dos como los niños pueden hacerlo y su vida cambió, no es eso, si no que su vida cambió eh, sus patrones cierto pueden ir cambiando eh, su forma de concebir el entorno (...)* [entrevista| sujeto 1]

Sujeto 1: (...) *y de que podamos guiar lo que queremos en el fondo que el estudiante aprenda eh (...)* [entrevista| sujeto 1]

Sujeto 1: (...) *estructuramos en el fondo una guía didáctica para que el estudiante aprenda (...)* [entrevista| sujeto 1]

Sujeto 1: (...) nuestro trabajo en el fondo es generar aprendizaje, instancias de aprendizaje, propiciarlo (...) [entrevista| sujeto 1]

Sujeto 2: (...) me planteo buscar un aprendizaje tanto en mi curso como con otros chicos (...) [entrevista| sujeto 2]

Sujeto 2: (...) que los niños vayan buscando sus propias respuestas y, y de alguna manera bien egocéntrica eh, funcionar como una especie de guía (...) [entrevista| sujeto 2]

Sujeto 2: (...) de darle una vuelta más para que los niños puedan, puedan eh, generar esos pensamientos y esos nuevos aprendizajes (...) [entrevista| sujeto 2]

Sujeto 3: (...) ósea si tú me decí ¿cómo aprenden los niños de primero básico? Yo te podría decir cuatro elementos que los aplicaría siempre y que vas a tener aprendizaje efectivo, y que es significativo, es diverso (...) [entrevista| sujeto 3]

Sujeto 3: (...) yo entrego elementos de base para que estudiantes recreen aprendizajes y realidades (...) [entrevista| sujeto 3]

Sujeto 5: (...) ¿cuál es tu meta? Que ellos aprendan, no sólo que aprendan matemática, lenguaje, que sepan sumar, que sepan cuál es el sustantivo, el predicado (...) [grupo discusión| docente 5]

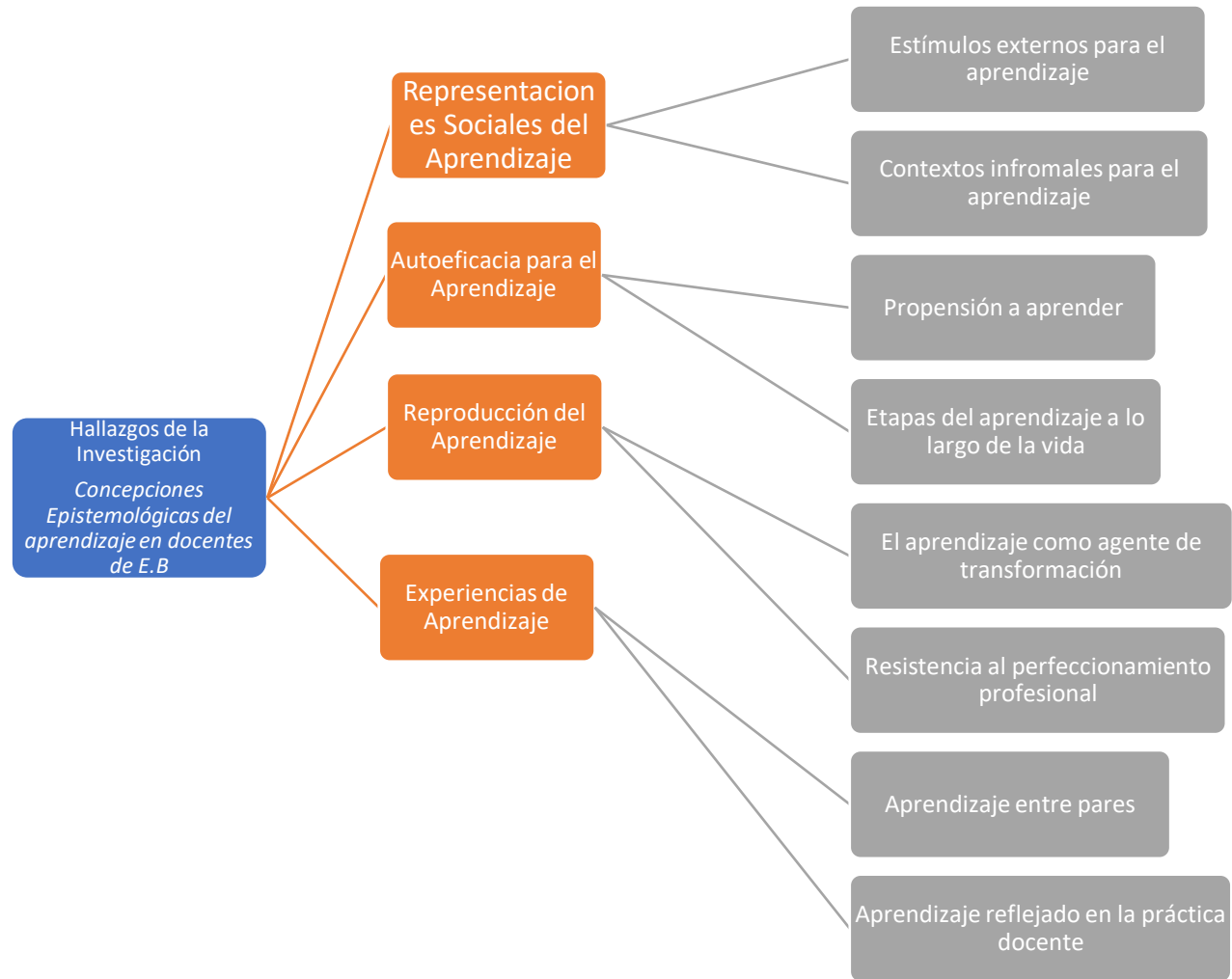
Sujeto 5: (...) como que tú buscas enseñarles eso para que después esto puedan aplicarlo durante toda su vida o les sirva de base para aplicarlo toda la vida (...) [grupo discusión| docente 5]

Sujeto 6: (...) se da mucho cuándo existe el trabajo colaborativo entre ellos, entonces, cuando a uno le funciona una respuesta o una forma de resolver una multiplicación y el otro no lo logra, la importancia de que tengan monitoreo y que acompañe ese trabajo como mi par es super significativo para ellos (...) [grupo discusión| docente 6]

Sujeto 6: (...) para mi es fundamental desarrollar habilidades, desarrollar habilidades y competencias, de modo que cuando vayan de manera gradual, por ejemplo yo en lenguaje, en primero básico tienen que aprender a leer eh (...) [grupo discusión| docente 6]

Sujeto 6: (...) para aprender a leer nosotros trabajamos mucho con la yincana, una yincana lectora entonces ellos tienen que ver cómo van resolviendo (...) [grupo discusión| docente 6]

Figura 4. Categorías temáticas.



Fuente: Elaboración propia.

4.2. Respuesta a Interrogantes Investigativas.

Los diferentes hallazgos de la presente investigación entregan respuestas ciertas en referencia de lo que se pretende dilucidar, esto, a través de las preguntas de investigación, las cuales son las que entregan sentido al ejercicio investigativo y que la relevancia, novedad y oportunidad del tema de estudio, determinarán su interés e impacto. Además, estas preguntas investigativas, orientan la toma de decisiones del proceso de investigación, en sentido de su diseño, análisis, resultados y conclusiones (Espinoza, 2018).

En primer lugar, referente a los significados informados por los docentes respecto al fenómeno del aprendizaje en contexto de su ejercicio profesional, los sujetos de investigación señalan que este es un proceso de constante cambio y transformación, tanto a nivel cognitivo como a nivel actitudinal y reflexivo.

Por otra parte, en relación a las diferentes concepciones epistemológicas que poseen los sujetos de investigación sobre la importancia del aprendizaje en su ejercicio profesional, se señala que, esta se basa fundamentalmente en la disposición hacia nuevos saberes, en la receptividad y actividad de tomar en cuenta sucesos específicos del ejercicio profesional para su propio desarrollo personal, reconocer que el aprendizaje no deviene de estímulos concretamente personales, sino que este posee un sentido colectivo en su génesis y función, así también, existe la realidad de que el aprendizaje no posee una relevancia prioritaria para todos los profesionales de la educación, ya que, si no existen mayores ni mejores estándares no se genera la necesidad de ir en búsqueda de nuevos saberes.

Por último, respecto a los constructos que articulan las concepciones epistemológicas de los sujetos de estudio, estos, refieren a distintas fuentes y motivaciones para la generación de nuevos conocimientos, las cuales poseen directa relación con los contextos educativos en donde se desenvuelven profesionalmente, los cuales se centran en la respuesta de los estudiantes frente a las diferentes metodologías de enseñanza, la retroalimentación y cooperación entre pares como también las propias motivaciones laborales de cada sujeto de investigación.

4.3 Hallazgos y teoría.

Respecto a lo anterior, en los hallazgos del presente estudio nos encontramos con que los discursos emanados por los sujetos de investigación poseen coherencia y cohesión respecto a las teorías previamente señaladas en este estudio.

En primer lugar, nos encontramos en que la interacción social es fundamental para la capacidad de aprender de los sujetos y las relaciones que se logran generar en el contexto situado así como lo postuló Vygotsky en su zona de desarrollo próximo (1931) y Gagné en su teoría de aprendizaje (1976), esto sustentado en los discursos referidos al trabajo entre pares y al aprendizaje nacido desde la misma práctica profesional docente a través de la respuesta de sus estudiantes, asociado también a lo postulado por Ausbel (1963) en su constructo de aprendizaje significativo.

En segundo lugar, se observa que en los diferentes discursos de los sujetos de investigación, se plantea la capacidad individual de generar aprendizajes según

su experiencia profesional y su etapa de desarrollo personal que dice relación con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1982). Es por esta experiencia profesional en donde los intereses personales del individuo sujeto al contexto en donde se desenvuelve laboralmente reflejan en parte lo postulado por Habermas (1972) en los intereses constitutivos del aprendizaje o conocimiento.

En definitiva, en las diferentes etapas del desarrollo profesional docente, se van adquiriendo nuevos y distintos patrones de aprendizaje que están sujetos a las experiencias, intereses, contextos y factores personales, los cuales van a regular las concepciones y el aprendizaje mismo de cada individuo, tal como lo postula Vermunt (1998, 2011).

Sin embargo, en los discursos emanados por los sujetos de estudio de la presente investigación, también nos encontramos con realidades en dónde existen profesionales docentes que cuestionan los procesos reflexivos y ofrecen resistencia a perfeccionarse, ya que, no ven beneficio de aquello en su desarrollo profesional, manifiestan falta de voluntad al aprendizaje e innovaciones educativas (Van Eekelen et al, 2006).

Asimismo, nos encontramos en gran manera dentro de los discursos procedentes de los sujetos de investigación, que no sólo los contextos escolares son parte fundamental del aprendizaje personal, sino que también, los contextos no escolarizados son relevantes a la hora de crear y recrear los aprendizajes, en dónde la relación enseñanza-aprendizaje o viceversa cobra mucho sentido, tal como lo postula Calvo (2018).

En términos específicos y en concordancia con los objetivos dispuestos en la presente investigación, en acuerdo con lo postulado por Hofer (2016), los hallazgos inmersos dentro de las concepciones epistemológicas en cuanto a los contenidos de estas, la naturaleza del conocimiento y como este mismo se obtiene, encontramos cuatro dimensiones las cuales tienen que ver en primer lugar con la estabilidad del aprendizaje; el cual refiere a que el aprendizaje es tentativo y cambiante a través del tiempo. En segundo lugar, con la estructura del aprendizaje; que tiene que ver con que el conocimiento es complejo y está compuesto por hechos interrelacionados entre sí. En tercer lugar, con la fuente de aprendizajes; que se refiere a que los conocimientos provienen de fuentes externas o siendo parte del mismo proceso. Y, en cuarto lugar, la justificación de los aprendizajes; que hace referencia a la experiencia directa o a los hechos que los respaldan.

De lo anterior, los hallazgos encontrados como; (...) *día a día nosotros producimos cambios eh, en la forma de pensar, en la forma de concebir el entorno eh desde los más pequeños hasta los más grandes* (...) [entrevista| docente 1] y (...) *Aprender, es incorporar elementos culturales de la vida, que te permiten transitar de un punto A, a un punto B, así de simple eh, te permite hacer un camino, ¿sí?* (...) [entrevista| docente 3], entre otros, respaldan los argumentos señalados en la dimensión de estabilidad del aprendizaje.

Por otra parte, los datos encontrados tales como; (...) *Entonces, más allá de un aprendizaje de contenidos, son herramientas y habilidades* (...) [grupo de discusión| docente 6], también; (...) *entonces, trato de lo que estudio en la formalidad siempre contrastarlo con la realidad, con la experiencia, con la teoría, eh,*

ver si se está aplicando esa teoría o no se está aplicando, cuestionarme eso que me da lo más formal, ver como lo podemos llevar a la práctica o ver cómo podemos modificarlo para que realmente sea así (...) [grupo discusión| docente 5] y, (...) yo creo que somos seres con potencial de aprender, yo creo que nunca terminamos de aprender, por esos existen las teorías de la plasticidad cerebral eh, que siempre nos vamos modificando, por eso digo que el aprendizaje es un constante cambio porque nos vamos modificando día a día (...) [entrevista| docente1], entre otros, sustentan lo señalado en la dimensión de la estructura del aprendizaje.

A su vez, hallazgos como; (...) el temperamento de uno siempre está puesto en escena en la acción pedagógica, entonces, quien mejor que los mismos niños vayan diciéndote y regulando el proceso pedagógico (...) [entrevista| docente 3], así también; (...) yo creo que cualquier estímulo externo cierto que modifica nuestro cerebro cierto, nuestra cognición, para luego si es significativo, también modificar conducta y forma de percibir el entorno, creo que si no hay cambio no hay aprendizaje (...) [entrevista| docente 1], entre otros, apoyan lo enunciado en la dimensión de las fuentes de aprendizajes.

También, datos encontrados como; (...) se unen los conocimientos previos, las experiencias frente a estímulos, frente a circunstancias eh, frente a instancias de aprendizaje para transformar, transformar a, a las personas (...) [entrevista| docente 1], también; (...) son los años de permitir la exploración, de saber que mirar eh, pero si no es el camino de Ulises, si no es verlo como un gran proceso lleno de altibajos, de los cuales te permites eso ¿no? El éxito y el fracaso, entonces no lo logras (...) [entrevista| docente 3], y; (...) yo aprendo mucho con los niños cuando

soy más yo, y menos profe (...) [grupo discusión| docente 4], entre otros, respaldan lo referido a la dimensión de la justificación de los aprendizajes.

Por otra parte, gran parte de los hallazgos encontrados en la presente investigación, señalan la relevancia de los procesos reflexivos para el aprendizaje y cómo estos influyen en su misma práctica profesional, pues, según Handy (2006) el aprendizaje siempre se constituye de experiencia y reflexión, y como se menciona en acápites anteriores, las actividades más comunes para el aprendizaje docente se basan en la reflexión de su propia práctica (Bakkenes et al., 2010, citado en Fernández, 2020). De lo anterior, nos encontramos con datos tales como; *(...) ser un profesional reflexivo, yo creo que si no hay reflexión eh, no!, cada clase que termina siempre pienso en lo que debo mejorar, esto no salió bien, esto sí (...)* [entrevista| docente1], también; *(...) Eh, generar una nueva reflexión (...) eso es lo que me interesa realmente cuando me planteo buscar un aprendizaje (...)* [entrevista| docente 2], y; *(...) pero lo veo como una instancia de ir reflexionando lo que se va descubriendo, lo que se va observando y sobre todo conversando (...)* [entrevista| docente 2]. Así mismo, Kreber (2006) señala que, el conocimiento académico de la enseñanza y el aprendizaje se podrá desarrollar a través procesos reflexivos desde su propia práctica profesional.

Conjunto a lo anterior, los hallazgos emanados en la presente investigación, tales como; *(...) yo le doy un gran valor a lo que son las relaciones humanas en el equipo de trabajo (...)* [entrevista| docente 1], además; *(...) cuándo aparece eso en la acción pedagógica docente, aparece no la competencia, si no que, la cooperación; la escuela emerge, la escuela deja de estar quieta para empezar a*

caminar, si no, la escuela no va a caminar, se va a estancar (...) [entrevista| docente 3], entre otras, informan de la gran relevancia que posee la interacción entre pares para el aprendizaje propio, tal como menciona Saroyan y Trigwell (2015) en la práctica profesional docente, la reflexión e interacción entre pares otorga herramientas eficaces para fomentar el desarrollo de una identidad profesional, que a la larga refuerce el aprendizaje y su reflejo en la práctica profesional.

En contraparte, respecto a los datos obtenidos en la presente investigación, y según informan los sujetos de estudio, nos encontramos con realidades en donde existe una baja motivación y voluntad al aprendizaje, así como lo postula Van Eekelen et al. (2006) mencionado en acápites anteriores en relación a las innovaciones educativas. Encontramos discursos tales como; (...) *y otros que dicen “si funciona lo que hago, si llevo tantos años haciéndolo y me funciona, es porque sirve, entonces para que cambiar las cosas si funcionan” porque todavía ellos tienen es mentalidad de que funciona, entonces como ¿para qué? No le ven sentido al tema del aprendizaje (...)* [grupo discusión| docente 5], también; (...) *hay muchos colegas que están ahí, que se quedan, se quedan eh, y finalmente tenemos estudiantes mediocres después y eso es producto de lo que nosotros también les transmitimos a ellos (...)* [grupo discusión| docente 4], entre otros.

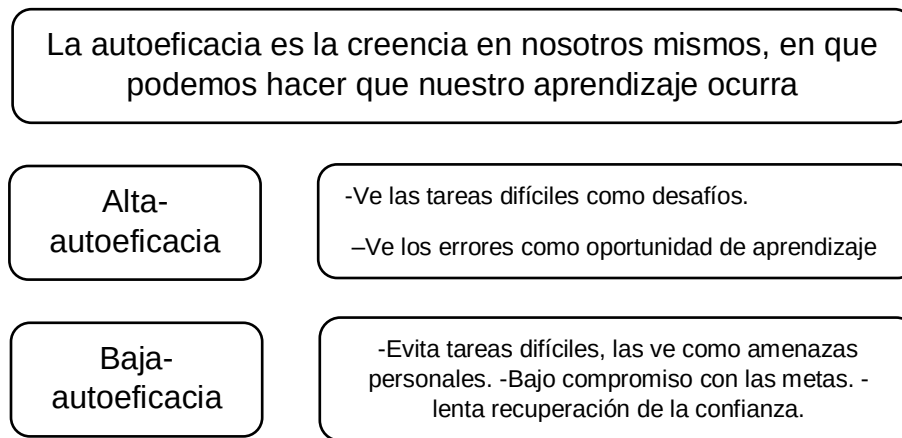
Además, nos encontramos con que los distintos sujetos de investigación, relacionan y sitúan en distintos momentos de su discurso, que el fenómeno del aprendizaje está en la persona del estudiante, se asume que los protagonistas de tal fenómeno son sólo los y las estudiantes y se alejan en ocasiones de ser receptivos del proceso mismo que ellos encabezan. Tal como lo menciona Calvo

(2018), para que este proceso obtenga verdaderos frutos, es indispensable que se vuelva a aprender lo ya sabido, en fin de recrear el aprendizaje y dar lugar a que los y las estudiantes puedan enseñar en la práctica misma como ellos/as han aprendido.

De las evidencias anteriores, y en estrecha relación a los hallazgos del presente trabajo investigativo, se observa que existen distintas realidades respecto a las concepciones epistemológicas que poseen y se envuelven los docentes consultados respecto a la relevancia del aprendizaje en su desarrollo profesional, existen realidades en donde dicho proceso de aprendizaje cobra gran valor respecto al mejoramiento personal y profesional, y así también, existe resistencia frente a la adquisición de nuevos conocimientos que mejoren las experiencias educativas escolares.

Lo anterior, se enmarca en lo postulado por Hattie (2012) respecto a la autoeficacia, la cual es la confianza o creencia firme en que podemos hacer que nuestro aprendizaje propio ocurra. Los docentes que poseen mayor autoeficacia tienden a ver todas las circunstancias como un reto u oportunidad y no eludirán aquello. En cambio, los docentes con una menor autoeficacia tienden a evitar los nuevos retos y no aprovechan las circunstancias para un nuevo aprendizaje, se refugian en deficiencias personales y no asumen la responsabilidad de su propio conocimiento.

Figura 5. Autoeficacia en el Aprendizaje.



Fuente: Hattie (2012).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

El objetivo general de la presente investigación ha sido conocer las concepciones epistemológicas que tienen docentes de enseñanza básica de las sobre la relevancia del aprendizaje como eje fundamental del ejercicio docente para la mejora de su ejercicio profesional, tomando como punto central el concepto y/o fenómeno del aprendizaje. En este sentido se procederá a efectuar las conclusiones principales y establecidas a partir de los hallazgos recabados, los cuales fueron analizados e interpretados de manera amplia.

Uno de los principales hallazgos encontrados en la presente investigación, es conocer las concepciones, creencias o significados que poseen los sujetos de estudio respecto al aprendizaje mismo. Pues, cada uno de los sujetos consultados posee una perspectiva propia de este fenómeno, las cuales les hacen desarrollar de manera distinta su práctica docente. Esto, fundamentado principalmente en sus distintas experiencias educativas, en cuanto a temporalidad, contextos e interés personales.

De lo anterior, se concluye que las concepciones emanadas por los sujetos de estudio de la presente investigación, se asocian principalmente a sus propias experiencias personales como así también sus propios intereses profesionales más que una construcción de concepciones basadas en agentes técnicos o teóricos.

Por otra parte, se logra identificar por parte de los sujetos de estudio, que siempre en primera instancia existe una asociación del aprendizaje con el estudiante

y no necesariamente con ellos como sujetos de investigación y docentes en actual ejercicio profesional. Pues, en variados momentos del proceso investigativo manifestaron los procesos de aprendizaje como un reflejo único de sus estudiantes para con ellos como profesionales y no como un fenómeno fundamental en su propio ejercicio perito.

En tal sentido, se rescata como eje fundamental de lo recabado en la presente investigación, el carácter reflexivo que poseen los sujetos de investigación para con su propio aprendizaje, reflexión que deviene de su misma práctica, de su relación con pares y/o retroalimentación de sus propios alumnos y alumnas.

A partir de lo expuesto por los sujetos de estudio, existen dos realidades claras respecto a la relevancia que posee el aprendizaje para la mejora del desarrollo profesional, la primera es que todos los sujetos manifiestan estar profundamente interesados en siempre estar perfeccionándose y a su vez, buscando herramientas y momentos de aprendizaje que ayuden su desempeño profesional. Sin embargo, a su vez también mencionan que existen muchos profesionales docentes que se resisten a hacer cambios respecto a su desempeño profesional y fortalecimiento de sus aprendizajes en instancias formales o informales.

En último término, es necesario llevar a la reflexión respecto a todo lo que envuelve y contextualiza el proceso de aprendizaje para el o la profesional docente, esto refiere a factores internos como lo son los propios intereses, las motivaciones, las creencias y la valoración misma del proceso visto como un pilar fundamental para el desarrollo profesional y personal. Así también, los factores externos como lo

son los contextos en dónde se desenvuelve profesionalmente, las oportunidades académicas provistas de los lugares de trabajo, el ambiente óptimo para conservar una permeabilidad de los procesos escolares que nutren el desarrollo profesional, pues, lo anterior, compone aristas fundamentales para la motivación y la disposición a aprender y reaprender.

Finalmente, es de suma importancia elevar la conciencia del proceso de aprendizaje del propio docente, ya que, es de vital relevancia que dentro de su labor exista reflexión en vista de mejorar las prácticas educativas escolares y por otra parte, que exista constantemente la adquisición y/o renovación de conocimientos académicos pertinentes al tiempo y contexto en dónde se desarrolla. Esto, en busca de mejorar la calidad profesional y en respuesta, tener un alza en los rendimientos de los y las estudiantes tal cómo lo menciona el Ministerio de Educación en su nuevo Marco para la Buena Enseñanza.

5.1. Proyecciones.

Posterior al análisis realizado, la presente investigación posee las siguientes proyecciones.

- Ampliar la investigación, es decir, cambiando y ampliando la muestra de la investigación e involucrar docentes de distintos contextos educativos.
- Profundizar en temáticas que no se abordaron de manera específica en esta investigación, como la falta de motivación al perfeccionamiento profesional docente.

- Utilización de los presentes resultados para realizar intervenciones y generar mejoras en los distintos contextos consultados a través de los sujetos de estudio.

5.2. Limitaciones.

Posterior al análisis realizado, la presente investigación posee las siguientes limitaciones.

- Por motivos de pandemia (COVID-19), la recaudación de información fue por modalidad virtual, lo que no permitió una mejor calidad de datos investigativos.
- Baja cantidad de investigaciones similares enfocadas al aprendizaje en particular de los y las docentes.
- Problemas para coordinar con los sujetos de estudio, ya que en el contexto actual de pandemia (COVID-19), resulta ser difícil organizar momentos de aplicación de instrumento.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 47 (73-88), <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo Hacer Investigación Cualitativa, Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 1(2), 53-106. <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4-PWD/aprendizaje%20significativo.pdf>.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- (Original publicado en 1980)
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and instruction*, 20(6), 533-548. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>.
- Basíllica, M. (2013). Las concepciones implícitas y su implicancia en la formación del alumnado de profesorado. *Revista de Educación*, 4(6), 113-116. http://doi.org/fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/755/772.

- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0034-74502005000100008.
- Berríos Molina, C. (2019). Creencias epistémicas, metacognición y cambio conceptual. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 129-140. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837berrios3>.
- Bonilla-García, Miguel Ángel, & López-Suárez, Ana Delia. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>.
- Bruner, J. S., Olver, R. R., & Greenfield, P. M. (1966). *Studies in cognitive growth*. Wiley
- Calvo, C. (2014). La Propensión a Aprender Entrampada por la Escolarización. *IEYA, Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1, 22-42. <https://doi.org/10.22370/ieya.2015.1.1.569>.
- Calvo, C. (2018). *Del Mapa Escolar al territorio Educativo*. Universidad de la Serena.
- Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social, Introducción a los Oficios*. LOM.
- Castaño, M. d., Carrillo, C., Martínez, M. E., Arnau, J., Ríos, M. I., & Nicolás, M. D.

(2017). Guía práctica de grupos de discusión para principiantes.

Universidad de Murcia, 1-48.

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/54260/3/GU%C3%8DA%20P R%C3%81CTICA%20DE%20GRUPOS%20DE%20DISCUSI%C3%93N%20PARA%20PRINCIPIANTES.pdf>.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

CPEIP. (2021). Estándares de la profesión docente, Marco para la buena enseñanza. Aprobado por el Consejo Nacional de Educación CNED en resolución N°068 de 2021. Ministerio de Educación.

Cifuentes Garzón, J. E. (2019). Aprendizaje del marco de la enseñanza para la

comprensión en profesores: un abordaje desde las trayectorias de pensamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (57), 3-23.

<https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a2>.

De la Cruz González, L. P., & Pérez Vásquez, N. d. (2020). El saber escolar en

biodiversidad en clave para resignificar su enseñanza. *Praxis & Saber* (11),

1-17. <https://doi.org/10.19053/22160159>.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso

flexible y dinámico. *Investigación educ. médica*, 2(7), 162-167.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.

Endedijk, M.D., Brekelmans, M., Verloop, N., Sleegers, P.J.C., Vermunt, J.D.

(2014). Individual differences in student teachers' self-regulated learning:

An examination of regulation configurations in relation to conceptions

of learning to teach. *Learning and individual differences*, 30, 155-162.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.005>

Escudero Muñoz, J. M., Cutanda López, M. T., & Trillo Alonso, J. F. (2017).

Aprendizaje Docente Y Desarrollo Profesional Del Profesorado.

Profesorado. *Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 21, 83-

102. <http://doi.org/hdl.handle.net/11162/138923>.

Espinoza Freire, Eudaldo Enrique. (2018). El Problema De Investigación. Conrado,

22-32. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-

[86442018000400022&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000400022&lng=es&tlng=es).

Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista*

Boletín Redipe, 7(7), 218-228.

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536>.

Friz Carrillo, Miguel, Panes Chavarría, Rodrigo, Salcedo Lagos, Pedro, &

Sanhueza Hernández, Susan. (2018). El proceso de enseñanza y

aprendizaje de las Matemáticas. Concepciones de los futuros profesores del

sur de Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 59-68.,

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100059&lng=es&tlng=es.

Fernández, A. (2020). Entornos de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 169-191.
<https://hdl.handle.net/11162/201534>.

Gagne, R. (1976). The learning basis of teaching methods. *Teachers College Record*, 77(5), 21-43. <https://doi.org/10.1177/016146817607700503>.

Giroux, H. (2002). Los Profesores como Intelectuales Públicos. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, (1), 22-33.
<https://doi.org/10.25074/07195532.1.527>.

González Sanmamed, M., & Fuentes Abeledo, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, (354), 47-70.
<http://hdl.handle.net/11162/80893>.

González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A., González, I., & Estévez, I. (2019). Aprendizaje Informal y Desarrollo Profesional: Análisis de las Ecologías de Aprendizaje del Profesorado de Educación Infantil. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68, 70-81.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1305>.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1990). Educational psychology: A realistic approach. Longman/Addison Wesley Longman.

Handy, C. (2006). *Myself and other more Important Matters: Amacom*

Hattie, J. (2012). *Visible Learning For Teachers. Maximizing Impact on Learning.*

Ediciones Paraninfo (Universidad).

Hofer, B. K. (2016). *Epistemic Cognition as a Psychological Construct:*

Advancements and Challenges. En J. Greene, W. Sandoval e I. Braten .
Handbook of Epistemic Cognition (pp. 19-38).

Izcarra, S. P. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa.* Colonia del Carmen,

Fontamara. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4613>.

Kellough, R. D., & Roberts, P. (1994). *A Resource Guide for Elementary School*

Teaching: Planning for Competence. Macmillan College.

Kreber, C. (2006). *Developing the Scholarship of Teaching Through*

Transformative Learning. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 6(1), 88-109.

<https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/1627>.

Kreber, C. (2006). *Developing the Scholarship of Teaching Through*

Transformative Learning. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 6(1), 88-109. <https://eric.ed.gov/?id=EJ854916>.

Kvale S (1996) . The 1,000-Page Question. *Qualitative Inquiry.* 2(3):275-284.

<https://doi.org/10.1177/107780049600200302>.

Kvale, S. (2014). *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*. S. L: Ediciones Morata.

López, M. G. (2013). Concepciones del Aprendizaje. *Revista de Psicología GEPU*, ISSN 2145-6569, (4), 174-178.

<https://revistadepsicologiagepu.es.tl/Concepciones-del-Aprendizaje.htm>.

Lopezsoza, C. (2020). Entrevistas Semiestructuradas con NVivo: Pasos para un Análisis Cualitativo Eficaz. *Methodos*, 1, 86-97.

<http://hdl.handle.net/10230/44605>.

Marroquín Yerovi, M., & Valverde Riascos, O. (2019). Las Concepciones Epistemológicas, Pedagógicas y Didácticas del Mejor Profesorado de las Universidades Acreditadas de Colombia. *Folios*, 19-40.

<https://doi.org/10.17227/folios.49-9388>.

Marton, F. (1988). Describing and improving learning. In *Learning strategies and learning styles* (pp. 53-82). Springer, MA.

Matienzo, R. (2020). Evolución de la Teoría del Aprendizaje Significativo y su Aplicación en la Educación Superior. *DIALEKTIKA: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(3), 17-26. <https://orcid.org/0000-0002-1380-4687>.

- Mendoza, N. J. A. (2020). quehacer docente desde la óptica de los intereses constitutivos del conocimiento. *Red de Investigación Educativa*, 12(2), 46-55. <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/download/2809/1756>.
- Monje Mayorca, V., Camacho Camacho, M., Rodríguez Trujillo, E., & Carvajal Artunduaga, L. (2009). Influencia de los Estilos de Comunicación Asertiva de los Docentes. *Psicogente*, 12 (21), 78-95. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552353007>.
- Mosterín, J. (1993). El Concepto de Racionalidad. Teorema. *Revista Internacional de filosofía*, 3(4), 455-480. <https://www.jstor.org/stable/43047220>.
- Navarro, D., & Samón, M. (2017). Redefinición de los Conceptos Método de Enseñanza y Método de Aprendizaje. *EduSol*, 17, 26-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753184013>.
- Paakkari, L., Tynjälä, P., & Kannas, L. (2011). Critical aspects of student teachers' conceptions of learning. *Learning and Instruction*, 21(6), 705-714. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.03.003>.
- Palomera Rojas, Pamela, Martínez Galaz, Carolina, & Carvajal Salamanca, José L.. (2021). Conceptions and practices in university teaching physics: a case study in initial teacher training. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 47-69. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100047>.

- Pedreira Alves, I., & Ignacio Pozo, J. (2020). Las Teorías Implícitas de Profesores Universitarios Brasileños a Cerca de la Motivación de sus Alumnos para Aprender. *Calidad en la Educación*, 53, 252-283.
<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.871>.
- Peña-García, S. N. (2020). La Concepción del Aprendizaje y la Evaluación en Alumnos de Educación Primaria. *PANORAMA*, 14(27), 109-130.
<https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1525>.
- Pérez, M. C., Santigosa, A. S., Gallardo, M. d., Sánchez, S. A., & Sevilla, U. d. (2019). Concepciones del Aprendizaje de Estudiantes en Proceso de formación como docentes. *PROFESORADO, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23 (3), 453-471.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11238>.
- Rodríguez Arocho, W. C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista latinoamericana de psicología*, 31(3), 477-490.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531304>
- Rodríguez, L. (2005). Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores. *Universidad de Granada, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*, 63-73.
<http://hdl.handle.net/10481/684>.

- Ronquillo, M. J., Martínez, R. A., & López, G. B. (2020). Caracterización de la comunicación interpersonal. *REDIE*, (22) e09, 1-11.
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e09.2284>
- Salgado, A. C. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, Evaluación del Rigor Metodológico y Retos. *Liberabit*, 13 (13), 71-78.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=en
- Schenke, E., & Pérez, M. I. (2018). Un Abordaje Teórico de la Investigación Cualitativa Como Enfoque Metodológico. *ACTA, Geográfica*, 12(30), 227-233. <http://dx.doi.org/10.5654/acta.v12i30.5201>.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. *Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP)*. <https://doi.org/10.35537/10915/49017>.
- Scorsolini-Comin, F. (2019). Implicaciones Pedagógicas del Concepto de Aprendizaje en la Asistencia en Enfermería. *Index de Enfermería*, 56-60.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962019000100012&lng=es&tlng=es
- Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and

mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of educational psychology*, 84(4), 435. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.435>.

Travieso, D., & Ortiz, T. (2018). Aprendizaje Basado en Problemas y Enseñanza por Proyectos: Alternativas Diferentes para Enseñar. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 124-133. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000100009&lng=es&tlng=es.

Valles Martínez, M. S. (2014). Entrevistas cualitativas. CIS- Centro de Investigaciones Sociológicas, 61-80. https://www.academia.edu/5818712/Cuadernos_metodologicos_Entrevistas_cualitativas.

Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and teacher education*, 22(4), 408-423. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.001>.

Van Rossum, E. J., & Hamer, R. (2010). The meaning of learning and knowing. Brill.

Vargas, S., Narea, M., & Torres-Irribarra, D. (2021). Creencias Epistemológicas en Profesores y su Relación con el Desarrollo Profesional desde la Evaluación Docente. *Psykhé*, 30(2). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21809>.

- Vecina-Merchante, C., & San Román- Gago, S. (2021). Función Docente Ideal/Real en las Representaciones Sociales del Profesorado. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-27.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fdir.>
- Vega-Lugo, N., Flores-Jiménez, R., Flores-Jiménez, I., Hurtado-Vega, B., & Rodríguez-Martínez, J. S. (2019). *Teorías del aprendizaje. XIKUA Boletín Científico de La Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 7(14), 51-53.
<https://doi.org/10.29057/xikua.v7i14.4359.>
- Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and individual differences*, 21(3), 294-302. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.019.>
- Vesga-Bravo, Grace Judith , & Falk de Losada, Mary (2018). Creencias epistemológicas de docentes de matemáticas en formación y en ejercicio sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (74),243-267 .
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413653555012.>
- Vesga-Bravo, G. J., & Angel-Cuervo, Z. M. (2021). Contraste entre la práctica y las creencias epistemológicas sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 35, 637-663.
<https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n70a05.>

Yepes, S. M., Montes, W. F., Álvarez, J. A., & Ardila, J. G. (2017). Grupo Focal:

Una Estrategia de Diagnóstico de Competencias Interculturales. *Trilogía*

Ciencias Tecnología Sociedad, 10, 167-181.

https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3527636.

ANEXOS

Transcripción Entrevistas Semiestructuradas.

Entrevista Sujeto 1

E: ¿Qué entiendes tú por aprendizaje?

S: Bueno, yo entiendo el aprendizaje como un cambio, entiendo el aprendizaje como el proceso en donde nuestro cerebro cambia y acomoda nuevos aprendizajes hacia nuevas experiencias, yo creo que cualquier estímulo externo cierto que modifica nuestro cerebro cierto, nuestra cognición, para luego si es significativo, también modificar conducta y forma de percibir el entorno, creo que si no hay cambio no hay aprendizaje.

E: Tú mencionas el cambio como un punto relevante en el aprendizaje, ¿En qué sentido estos cambios cobran sentido en el aprendizaje?

S: Claro, porque se unen los conocimiento previos, las experiencias frente a estímulos, frente a circunstancias eh, frente a instancias de aprendizaje para transformar, transformar a, a las personas, día a día nosotros producimos cambios eh, en la forma de pensar, en la forma de concebir el entorno eh desde los más pequeños hasta los más grandes eh, me refiero así como que wow hoy día aprendí la tabla del dos como los niños pueden hacerlo y su vida cambió, no es eso, si no que su vida cambió eh, sus patrones cierto pueden ir cambiando eh, su forma de concebir el entorno.

E: Perfecto, entonces ¿Cómo valoras el proceso de aprendizaje?

S: Yo creo que eh, lo valoro mucho, que eh, día a día vamos transformándonos, no solamente en lo formal, en el aprendizaje formal estructurado en el colegio por ejemplo eh, yo creo que todos los días en lo informal, en el diario nos vamos modificando eh, en aprendizaje sustancial para todas las etapas de la vida y todas las instancias de la vida eh, entonces eh, en etapas de adulto mayor, en estímulos que reciben los bebés por ejemplo o antes del nacimiento son esenciales para la vida.

E: Ok, perfecto, entonces estos cambios o transformaciones, ¿No se valoran tan solo en contextos formales de aprendizaje?

S: Claro, yo creo que somos seres con potencial de aprender, yo creo que nunca terminamos de aprender, por eso existen las teorías de la plasticidad cerebral eh, que siempre nos vamos modificando, por eso digo que el aprendizaje es un constante cambio porque nos vamos modificando día a día eh, desde no sé, que yo le eché demasiada sal a la sopa al otro día ya no le hecho tanta sal a la sopa porque aprendí que no tengo que echarle sal a la sopa, ósea o un exceso eh, entender

nuestro cuerpo, nuestro organismo, entender que es lo que me hace bien, lo que me hace mal, cuanta agua debo beber al día eh, todas esas cosas, tanto lo emocional, lo psicológico, lo físico eh, es un aprendizaje constante.

E: OK, ¿Es importante el aprendizaje personal para tu ejercicio docente?

S: Es esencial porque como dije anteriormente el aprendizaje lo vemos en lo cotidiano, lo que es diferente, lo cotidiano lo que es día a día como dije anteriormente algo tan sencillo como lo de la sal eh, lo que viene a la educación y los que somos profesionales de la educación, ¿qué es lo que hacemos? Propiciar instancias de aprendizaje eh, como eh, hacerla como que sea, una palabra eh, bueno, que sea propiciar y que sea una instancia en que nosotros como eh no es “forzar” la palabra ya, pero en el fondo es como forzar instancias en donde eh nosotros manipulemos eh, no es como manipular, es como del punto de vista positivo, es como manipular esas instancias, esas problemáticas que pueden generar aprendizaje eh, en el fondo esa es nuestra pega, nuestra labor, porque como te dije, cualquier persona puede aprender de la cotidianidad ¿cierto? Pero lo que hace un profesional de la educación es que genera estas actividades, estas problemáticas en pos de que aprendamos y de que podamos guiar lo que queremos en el fondo que el estudiante aprenda eh, entonces por eso tenemos esta didáctica, estas preguntas problemas, guías de aprendizaje, un video eh, estructuramos en el fondo una guía didáctica para que el estudiante aprenda eh, eso es lo diferente de la educación informal, no me refiero a informal a esos colegios libres, me refiero a personas por ejemplo que aprenden en el campo, estoy dando un ejemplo, eh, que nunca fueron a un colegio formal o nunca tuvieron esa educación pero ellos aprenden mucho pero desde otra instancia, no con una persona que esté ahí como eh, modelando ese aprendizaje, o guiando o moderando lo que quiere aprender, en el fondo aprende lo que el entorno lo lleva a aprender, lo que quizás su curiosidad lo lleva a aprender, en cambio el docente lo que hace es como guiar este proceso, monitorear, ser un guía.

E: Perfecto, ¿Qué componentes de tu ejercicio profesional docente son fundamentales para tu aprendizaje?

S: Yo creo que para mi ejercicio siempre el analizar eh, no dejar de aprender, tener esa instancia de buscar nuevas didácticas, nuevas teorías, nuevos movimientos eh, ir modificando porque yo digo que un profesor que se cansa de aprender no puede ser profesor, porque nuestro trabajo en el fondo es generar aprendizaje, instancias de aprendizaje, propiciarlo. Pero si nosotros no buscamos nuevas herramientas, nuevas técnicas eh, estamos perdidos, no faltan esos profesor que ocuparon una estrategia el año uno y la replica todos los años con todos los cursos eh, yo creo que es esencial ir modificando, ir adaptando eh, ser un profesional reflexivo, yo creo que si no hay reflexión eh, no!, cada clase que termina siempre pienso en lo que debo mejorar, esto no salió bien, esto sí eh, y de hecho me pasa, en lo personal yo hago la misma clase en tres cursos distintos, hago lenguaje en tres cuartos básicos,

preparo las mismas diapositivas, las mismas actividades, pero si o si cambio algo eh, porque son grupos distintos, son instancias distintas, tengo un grupo que es más veloz, otro que es más lento, otros que son mas eh, su tendencia es opinar más, hablar más, otros son más callados, otros más de escritura, etc. Eh, instancias que escapan de las manos, entonces yo creo que para nuestro propio aprendizaje debemos ser muy reflexivos, estar dispuestos al cambio, yo creo que también estar abierto al cambio es esencial porque estos últimos años nos hemos visto envueltos en cambios, en las formas de generar aprendizajes y me visto enfrentada a muchos docentes que están cerradísimos a los cambios, entonces creo que eso es esencial para nosotros y finalmente para los estudiantes que tenemos.

E: ¿Es importante entonces estar abierto a estas nuevas herramientas de aprendizaje profesional?

S: Totalmente, totalmente porque al decir yo no soy bueno para esto, o soy malo para la tecnología por ejemplo eh, se cierran a que sus estudiantes puedan explorar eh, estrategias a través de la tecnología. Entonces no es solamente porque yo me cierre, porque a mi me cuesta, entonces yo veo más allá eh, quizás a mi me cueste algo, pero en el fondo por mis estudiantes yo me voy a esforzar para aprender, entonces, ahí hay como un límite entre el “pucha a mi me cuesta, no puedo” y el decir cuánto yo me esfuerzo para aprender esto nuevo porque no solamente es para mí, ósea a mí el aprendizaje me enriquece por algo yo decidí estudiar esto, porque a mi me encanta aprender, entonces a alguien que no le guste aprender eh, es difícil, entre más adulto nos ponemos, más difícil es modificar nuestra eh, cierto, nuestra corteza, pero creo que debemos ser profesionales abiertos a aprender y a generar instancias a, a ser inquietos yo creo, a ser inquietos por el aprendizaje, pero he visto muchos yo creo que por avanzada edad, y muchas cosas por detrás, por el estrés que provoca y lo entiendo, pero eh, pero querer es poder también, entonces es algo en lo que debemos crecer como profesionales.

E: ¿Y cómo repercute esta inquietud en tu ejercicio profesional?

S: Si hay repercusión, lo último eh, hace poco a mi me pasó que tenía que enseñar las reglas de acentuación, yo lo evitaba todo el tiempo porque sabía que era muy difícil porque es mucha regla eh, pero eh, busque por allá, por acá las estrategias y hasta que a los chiquillos les fue de verdad muy bien, pero yo tenía este temor, porque yo me recordaba que a mi desde pequeña me costó mucho entenderlas porque son muchas reglas y casi de memoria eh, y finalmente hice tantas clases que finalmente encontré una estrategia súper buena con ciertas siglas, pero el punto es que yo no la conocía, la aprendí y eso generó una modificación en ellos, entonces yo creo que repercute totalmente eh, y en otras áreas, yo también hago clases particulares de matemática en sexto básico, que no es mi fuerte y no es mi mención, mi mención es en lenguaje e historia y el hecho de yo volver a aprender ha modificado y ha hecho que yo pueda enseñarlo al estudiante que yo hago clases o que hago talleres eh, entonces sí, yo creo que repercute directamente.

E: Perfecto, ¿Es relevante para ti y tu continua formación profesional, tener experiencias de aprendizaje externas a tu trabajo en la escuela?

S: Eh yo creo que muchas instancias, por una parte, yo personalmente me enriquezco de profesionales que llevan más tiempo que yo, eh, establecer relaciones humanas de equipo de trabajo siempre es positivo desde la humildad ¿cierto? Porque uno de todos puede aprender. Por otra parte también, me gusta mucho leer papers o buscar en internet que hay ahora redes sociales de internet que han sido de mucha ayuda sobre todo en estos años que se ha dado la educación más remota, donde uno ha tenido que aprender de distintas plataformas, yo creo que eso mas que nada, entre pares, entre redes sociales, leyendo y buscando videos incluso eh, todo ha servido, todo ha servido, algunas lecturas también de libros que he podido conseguir eh, yo le doy un gran valor a lo que son las relaciones humanas en el equipo de trabajo, porque de repente ya la formalidad de leer y todo me gusta mucho y soy muy inquieta en eso pero de pronto el docente que lleva 20 años o 25 años de ejercicio tiene una estrategia, una forma, una experiencia que lo ha nutrido y todos nos podemos nutrir, entonces yo creo que la reflexión docente es esencial eh, entonces, yo creo que no nos podemos quedar con lo que tenemos, si bien por una parte no existe un incentivo de remuneración, en nuestra profesión no pasa mucho eso, pero yo me he dado cuenta que mucho profesional de la educación es muy inquieto en eso; en hacer diplomados, en hacer cursos, en estudiar otras carreras, en seguir perfeccionándose eh, y lo encuentro muy valorable porque creo que en general en el gremio existe esa inquietud porque no nos podemos quedar con lo que está, es difícil, es difícil, pero yo creo que es necesario buscar instancias externas o cuando en el mismo colegio llevan capacitaciones, siempre es positivo, siempre necesitamos ir renovándonos.

E: Ok, perfecto muchas gracias.

Entrevista sujeto 2

E: ¿Qué entiendes por aprendizaje?

S: Eh, generar una nueva reflexión en los estudiantes, eso es lo que me interesa realmente cuando me planteo buscar un aprendizaje tanto en mi curso como con otros chicos eh, un pensamiento propio, una cierta creatividad, pero siempre planteada en base a la reflexión y al, al conocimiento que les pueda entregar en base a lo que vamos desarrollando y, y descubriendo juntos también.

E: ¿Por qué un proceso reflexivo?

S: Me gusta plantearlo así, me gusta tratar de buscarlo, de encontrarlo de esa manera y, y más que la antigua práctica de estar memorizando cosas, me gusta ir conversando eh, a medida que se va avanzando y que los niños vayan buscando sus propias respuestas y, y de alguna manera bien egocéntrica eh, funcionar como

una especie de guía eh, pero lo veo como una instancia de ir reflexionando lo que se va descubriendo, lo que se va observando y sobre todo conversando.

E: Ok, Entonces ¿Cómo valora tú el proceso de aprendizaje?

S: Le doy un valor importante dentro del contexto de enseñanza eh, porque, porque el hecho de que eh, bueno yo trabajo con niños bien chicos de segundo básico y, y el hecho de ir descubriendo para ellos, el ir intercambiando ideas o generar pensamientos a partir de lo que pueden ir observando es super importante, entonces creo que, que para plantear y poder lograr esa meta eh, lo que te decía, la reflexión es super importante y la enseñanza que les pueda dejar a ellos es muy relevante para poder seguir avanzando y, y respondiendo a ciertos eh, a ciertos manuales por así decirlo a ciertos contenidos que se nos plantean y tratar de darle una vuelta más para que los niños puedan, puedan eh, generar esos pensamientos y esos nuevos aprendizajes en base a lo que ellos mismos puedan ir generando en base a los que vamos avanzando.

E: Bueno, pero ¿Cuál es la valoración tuya personal respecto al proceso aprendizaje?

S: El aprendizaje en sí, lo encuentro importante porque, porque es un medio, una herramienta para el desarrollo personal, el desarrollo de vida eh, ir avanzando a través de los años y, y me gusta esa idea de ir aprendiendo constantemente en las diferentes etapas de la vida y, y lo encuentro relevante, muy importante, aunque en momentos tengo mis contradicciones eh, pero que creo que sí, es un espacio grande.

E: ¿Cuáles contradicciones?

S: Eh, creo que un momento me incomoda un poco esto de como se da, de como se debe plantear, desde la perspectiva que debe plantearse, desde plantear al profesor como un gran ente que debe estar en la clase eh, ese es uno de los cuestionamientos que se me genera.

E: Perfecto, ¿Es importante el aprendizaje personal para tu ejercicio docente?

S: Si, es sumamente importante, es lo que buscamos eh, es lo que uno se plantea de cierto modo seguir por esta, por esta eh, decisión de vida de ser profesor, pero de vez en cuando existen más cuestionamientos eh, pero claro, desde mi perspectiva tiene una importancia muy grande.

E: Ok, ahora ¿Qué componentes de tu ejercicio profesional docente son fundamentales para tu aprendizaje?

S: Creo que siempre estar dispuesto a adquirir nuevas herramientas, más de lo que nos pueda entregar el contexto, el entorno mismo y, eh, yo eso lo veo muy importante porque yo en ejercicio docente formalmente 5 años y acorde a estas herramientas, a todo este proceso creo que no he dejado de aprender un día desde

que ingresé a un aula y, y eso ya fuera de la universidad, porque uno en la universidad está como preparándose para, preparando todo lo que se nos va entregando, poniendo en práctica, en el fondo todas esas cositas eh, pero ya en una realidad laboral eso cambia y aún así trato de mantenerme abierto a todo lo que pueda ir adquiriendo y, y no he llegado al punto de decir que ya estoy completo porque no me gustaría llegar a ese punto, creo que me estancaría.

E: Entonces, ¿Cuáles son los componentes que valoras más en tu ejercicio docente?

S: Yo creo que los más primordiales son los pares, personas con experiencias con, con mucha más experiencia que yo y, y a partir de eso, a partir de lo que podemos comunicar, de lo que podemos compartir, ir aprendiendo eh, entonces son un gran elemento dentro de todo el proceso. También algunos estudiantes que presentan algún desafío nuevo y, y te obligan de cierta manera a buscar una nueva forma o darle una nueva vuelta a este proceso de enseñanza que genera más necesidades y aperturas de adquirir nuevas herramientas.

E: Entiendo, ¿Cómo aprendes de mejor manera en el contexto educativo escolar?

S: Eh, con la observación más que todo, observar eh, escuchar también y, y hay que estar bien atento, sobre todo yo que suelo estar distraído constantemente eh, estar observando y escuchando de cada situación que se pueda sacar algo.

E: Perfecto, ¿Es relevante para ti y tu continua formación profesional, tener experiencias de aprendizaje externas a tu trabajo en la escuela?

S: Sí, completamente.

E: ¿Por qué?

S: Porque lo que sucede, lo que planteamos, lo que buscamos, no responde necesariamente a las cuatro paredes que hay en un establecimiento eh, somos seres sociales, somos seres eh, que están inmersos en una realidad general, entonces, todos los estímulos que puedan llegar desde afuera, todo lo que podamos observar, todo lo que podamos encontrar, de alguna manera también va formando este camino que nos hemos planteado como profesión.

E: Ok, y dentro del espacio en donde te desenvuelves profesionalmente ¿Existen instancias en donde el establecimiento haya propiciado espacios de aprendizaje?

S: Mira, que se hayan propiciado acorde al contexto actual que ya conocemos, no ha habido muchas instancias eh, pero si cuando existen o han existido, las tomo, las valoro porque como te dije eh, no hay día que no me surja alguna duda respecto al proceso.

E: Muchas gracias.

Entrevista Sujeto 3

E: ¿Qué entiendes por aprendizaje?

S: Aprender, es incorporar elementos culturales de la vida, que te permiten transitar de un punto A, a un punto B, así de simple eh, te permite hacer un camino, si?

E: Perfecto, entonces ¿Cómo valorarías este camino del aprendizaje?

S: Eh, ¿Has leído el poema de itaca? Mi caminar como docente ha sido como el viaje de Ulises buscando itaca, llena de altibajos eh, llena de buenos puertos y también lleno de buenos monstruos que enfrentar en el camino, ha sido un proceso de formación docente super largo, yo soy una docente vieja ya, llevo muchos años de circo, pero también siento que, que el ir consolidando una mirada propia, me hace ser más libre para tomar decisiones y, y por los años alcanzados, por las experiencias probadas, siento que, la docencia tiene que ir de la mano de la palabra aventura, si no va de la mano de la palabra aventura eh, cuando hablo de aventura, hablo de esto de asombrarte del proceso pedagógico como docente, arriesgarte en construir propuestas, decepcionarte por el fracaso de una muy mala clase eh, el decir “esta estrategia es clave para generar un aprendizaje”, eso sólo te lo da la experimentación y la vivencia, ósea si tú me decí ¿cómo aprenden los niños de primero básico? Yo te podría decir cuatro elementos que los aplicaría siempre y que vas a tener aprendizaje efectivo, y que es significativo, es diverso, etc, etc, son los años de permitir la exploración, de saber que mirar eh, pero si no es el camino de Ulises, si no es verlo como un gran proceso lleno de altibajos, de los cuales te permites eso ¿no? El éxito y el fracaso, entonces no lo logras.

E: Ok muy bien, ahora ¿Qué componentes de tu ejercicio profesional docente son fundamentales para tu aprendizaje?

S: Yo a nivel pedagógico eh, no me gusta esto como medio simbólico creo, creo que soy como la directora de orquesta eh, o la entrenadora que mira al final de la competencia el, el protagonismo es de los niños, de las niñas y de los jóvenes, lo primero, entonces, mi modelo de planificación implica que yo entrego elementos de base para que estudiantes recreen aprendizajes y realidades, son dos elementos super claves ¿sí? Eh por un lado, por el otro, un poco lo que te decía, cuando hablo del mirar este proceso que voy a iniciar, si me interesa que tenga ciertas características, que tienen que ver con el concepto del “aprendizaje aventura”, no entendiendo esta aventura como el mundo de salir a terreno, si no que, implique que el alumno te diga “¿Y qué vamos a hacer hoy día?”, y tienen tres clases en la semana, y él nunca entra en la rutina, uno, presencia de rutina, con mucho asombro, con mucho descubrimiento, con contingencia y, si hay que detenerse con la contingencia, hay que detenerse con la contingencia, ¿por qué?, porque el mundo debe entrar al aula y el aula salir al mundo, entonces, esta permeabilidad entre el afuera y el adentro tiene que estar presente en lo que los chicos y chicas van viviendo, sobre todo los jóvenes, los niños también ehm, hoy en día, toda

construcción de aprendizajes para los niños es en función del medio ambiente eh, el profe que aún no lo ha entendido, es que no está escuchándolos eh, creo en este permitir que la subjetividad de ellos entre al espacio pedagógico, son sujetos sociales ¿sí? Y que no pueden estar en ese espacio pedagógico si alguien no está bien, entonces hay que dar eh, es donde digo yo “observemos la educación parvularia”, este espacio de conversa, eh, de minutos, el ¿cómo estamos? ¿cómo llegamos? ¿cómo nos sentimos? ¿qué traemos hoy? ¿Cómo aportas tú a esto que vamos a ver hoy día? entonces este protagonismo, aquí es cuando digo yo “el protagonismo es tuyo”, pero respetando mucho el tema de las edades presentes, eso es super relevante. Eh, para mi matemática y primero básico, segundo básico, tercero básico, es puro material concreto, están recién transitando hacia las abstracciones. Si no los dotaron de un ambiente de materiales concretos diversos, las abstracciones no las van a logras, ósea de hecho, no las van a lograr, si, si no viven la matemática en el cuerpo, y si el cuerpo no entra al aprendizaje. Perdón te nombré miles de conceptos, pero es ahí donde me muevo.

E: Ok perfecto, ahora ¿Cómo aprendes de mejor manera en el contexto educativo escolar?

S: Mmm eh, creo que tengo multifocos, no podría decir que ha sido una, también porque emerge mucho de las propias características personales de cada uno de nosotros. Yo soy profe de educación física, profe de básica y de ahí para adelante, entonces eh, para mí el cuerpo aprende, mi cuerpo aprende, por tanto el trabajar con niños y niñas entiendo que sus cuerpos aprenden y construyen una realidad desde ese lugar, he tenido grandes maestros, que encaminan mi vida, grandes maestros y maestras eh, en estas conversaciones y reflexiones profundas del compartir yo, yo creo que lo que va marcando la pauta pedagógica en la acción pedagógica, son estos diálogos, yo te digo, el trabajar mucho en registro, tengo mucha comunicación con padres y madres, entonces padres y madres que ya transitaron conmigo me dicen y todavía se acuerdan de tal y tal cosa que vieron contigo eh, eso fue efectivo, eso quedó, quedó ahí y, y este feedback permanente entre los mismos niños, permitirles que evalúen el proceso pedagógico sin asustarte por ello como docente, preguntarles ¿Qué no les agradó? No sé, es super acelerada po profe, entonces yo digo ya, volvemos a retomar, entonces obvio, el temperamento de uno siempre está puesto en escena en la acción pedagógica, entonces, quien mejor que los mismos niños vayan diciéndote y regulando el proceso pedagógico y, entonces, este abrirse a la discusión pedagógica yo creo que es relevante eh, estoy hablando más allá de los diplomados, los magíster, saliéndonos de ese ámbito.

E: Perfecto, ¿Es relevante para ti y tu continua formación profesional, tener experiencias de aprendizaje externas a tu trabajo en la escuela?

S: Por supuesto, nadie aprende sólo, nadie es isla, no, por supuesto eh, mientras más integrada tengamos la visión eh, por ejemplo antes discutíamos con una colega

justamente un tema que me dice ella de dos cosas que había estado aprendiendo en su diplomado, bacan esos registros porque los encuentro significativos, y asumo y me hago cargo. De repente ella escucha alguna cosa mía, y yo le digo oye él te puede ayudar en esto, etc y, cuando aparece eso en la acción pedagógica docente, aparece no la competencia, si no que, la cooperación; la escuela emerge, la escuela deja de estar quieta para empezar a caminar, si no, la escuela no va a caminar, se va a estancar y, como gremio tenemos un problema gigantesco, nos carga que nos digan que nos equivocamos, nos carga compartir experiencias potentes y lo guardamos con celo, ¡qué onda eso! Nosotros dentro del mismo espacio debemos transitar en cooperación, el observarnos clases, el compartir aula y hablar sobre nuestras prácticas.

E: Entiendo, Muchas gracias.

Transcripción Grupo de Discusión

Grupo de Discusión

E: Buenas tardes, en primer lugar, ¿Consideran ustedes al aprendizaje como un pilar fundamental de su rol como docente?

S1: Para mí eh, yo creo que es fundamental eh, la verdad es que tenemos nosotros como docentes al interactuar con los estudiantes estar bastante actualizadas, y el estar actualizadas requiere que nosotras tengamos un aprendizaje permanente, ahora, eh, ese aprendizaje puede venir de distintas formas, porque eh, puede el colegio por ejemplo proponer alguna capacitación, puede ser de manera autodidacta, puedes ser eh, no sé, una necesidad propia de tus intereses como profesional de mejorar en algunas áreas, que es por ejemplo lo que me pasa a mí eh, yo constantemente estoy buscando información, estoy actualizándome, estoy capacitándome, a costo propio la mayoría de las veces, pero es porque siento la necesidad de tener que crecer dentro de mi rol docente, no sé si les pasa lo mismo a las colegas.

S2: Apoyo totalmente lo que dice la colega, porque, es como una , una de las cosas que siento de porque uno es profe, es porque te gusta el conocimiento, entonces ya viene como de la cuna el gusto por aprender eh, entonces como que ya entramos con eso, con esa hambre del conocimiento, y que también el sistema te solicita tener un conocimiento más actualizado, profundizar ciertas áreas, que es porque te llama la atención o porque te ver obligado como por ejemplo ahora en la pandemia eh, conocer ciertas tecnologías porque antes te ticeaban si conocías Word, Excel, office, y ahí quedaba, pero ahora están las pizarras interactivas y un mundo enorme de otras formas, otras tecnologías en donde uno puede aplicar al aula eh, entonces por ahí el tema de que la necesidad te hace tener que actualizar, sobre todo como van cambiando los niños, entonces, a mi por lo menos cuando me formaron eh, yo

salí de la católica, y los profes siempre nos decían “esto es la teoría, esto se dice que es así, pero cuando usted esté en la sala esto va a ser otro cuento, ustedes van a tener que hacer una teoría propia” y, el tema de la modelación que aquí, que allá, que los estadios de Piaget eh, entonces cuando yo comencé a trabajar tenía el problema que las niñas miraban por la ventana en sexto, ahora tengo problemas en tercer básico que el niño se metió con la polola de la otra niña, eh, entonces ahí el tema de la preadolescencia es en tal fecha no, no así en la realidad, entonces como que uno debe estar actualizando o por el gusto de saber sobre áreas que uno más le llaman la atención y, y lamentablemente como decía la colega el costo es de uno, porque yo he trabajado en varios colegios, me he paseado por colegios particulares, subvencionados, sobre todo los particulares, yo misma tenía que hacer la gestión y pedir por favor que ellos podían hacer el envío y yo poder hacer este curso y que me salga más barato y, entonces era decir “por favor, inscribanme ustedes para yo pagar menos”, porque no todos los colegios invierten en una capacitación, sólo en lo que ellos necesitan, como temas de convivencia, de relaciones interpersonales, que la planificación si se le ocurrió el modelo T hacen una capacitación súper específica de como los directivos están desarrollando su gestión y, y no necesariamente es algo que uno le llame la atención, entonces es una la que tiene que estar pagando los postítulos, los magíster, los diplomados.

S1: Sabes qué, disculpa colega el interrumpirte, yo siento que, de todas maneras por ejemplo en mi caso, en el tuyo tal vez y en el de más colegas, eh, surge este deseo de poder perfeccionarse y seguir aprendiendo, y a pesar de todo este contexto actual, se ha requerido que nosotros nos vayamos actualizando en otras áreas, y hay muchos colegas que se quedan ahí igual, y sabiendo que necesitan perfeccionarse, que necesitan avanzar por y para los estudiantes no lo hacen, no lo hacen porque no quieren hacerlo eh, yo he pasado por todas las realidades y por ejemplo en particular los colegios subvencionados generalmente es como “si tú quieres hazlo” por costo propio obvio, en los municipales te obligan de alguna u otra forma, pero eso significa un beneficio económico porque a mayor perfeccionamiento reciben más dinero, y lo hacen por el incentivo económico no porque desean que lo que uno sabe lo transmita con los estudiantes y, y hay muchos colegas que se quedan ahí, yo he visto muchos y actualmente trabajo y la mayoría de mis colegas son jóvenes, y la mayoría no estudia, la mayoría no se actualiza, la mayoría no aprende cosas nuevas y me llama la atención porque por ejemplo si quieren saber algo, lo más fácil es preguntarle al que saben que sabe más y no lo averiguan por sí mismos y, y a mí me pasa poco menos que yo soy la biblia con patas en mi colegio y me preguntan muchas cosas a mí, entonces yo después me digo “esas cosas deberían saberlas po” eh, aspectos super básicos de repente el llenado de libros por decirles algo, eh, entonces siento que hay muchos colegas que están ahí, que se quedan, se quedan eh, y finalmente tenemos estudiantes mediocres después y eso es producto de lo que nosotros también les transmitimos a ellos.

S3: Si, desde mi punto de vista, el aprendizaje, eh, desde que salí me dediqué a estudiar, porque las necesidades de los distintos grupos, cursos en donde uno se va desempeñando, yo también trabajo en educación de adultos, entonces es un constante desafío de ver, por ejemplo, como son las dinámicas y como ir actualizándose porque las dinámicas de los mismos estudiantes son diferentes, eh, y de los distintos grupos, entonces como profesora, debo tener las suficientes herramientas adecuadas para los distintos contextos y a los distintos grupos de estudiantes, y en la medida que tengo mejores herramientas puedo vincular mejor el aprendizaje, y puedo hacer un aprendizaje más significativo para ellos y también para mí, porque a medida de que ellos van aprendiendo, yo también voy aprendiendo de ellos eh, y no solamente de por ejemplo un diplomado o cursos que he hecho, eh, la práctica en sí me ha dado un aprendizaje y yo llevo la mitad de años de servicio que las colegas pero aún así se van viendo las dinámicas que son súper distintas y el aprendizaje es fundamental, si yo no tuviese como esta autoevaluación constante de cuánto tengo que aprender, me quedo en el mortal de todos los profesores, sin actualizaciones, y, no tienes las herramientas, es así de simple, quedas obsoleto.

S2: Yo cuando conversaba con profesores por lo mismo que decía la colega, el tema de la actualización, como que dicen “no pero si quiero, pero ahora que entré al sistema no sé si me quiero quedar, entonces no sé si valga la pena gastar plata por algo que todavía no sé si me voy a quedar”, eso lo conversamos de hecho hace un par de semanas, porque justo entró y era profesora nueva en pandemia, todo una caos, entonces sentía como que no se la podía y, y otros como que siempre aluden al tema del tiempo, el tener que dedicarle tiempo, o no tienen dinero para eso, entonces si hay algunos que como que si les llama la atención peor no invierten ni los recursos económicos ni el tiempo, el tiempo de familia, porque ya están como tan chatos de que 24/7 es la pega del profe que como que empezar a estudiar como que ya no, es agotador y, y otros que dicen “si funciona lo que hago, si llevo tantos años haciéndolo y me funciona, es porque sirve, entonces para que cambiar las cosas si funcionan” porque todavía ellos tienen es mentalidad de que funciona, entonces como ¿para qué? No le ven sentido al tema del aprendizaje.

S3: Pero ese “el no funciona” es una autocrítica al deber de nosotros como docentes, porque el “sí funciona”, también puedo tener un grupo minoritario que está pensando “¿Cuándo va a terminar la clase? “, entonces ahí están como las herramientas dónde uno tiene que cuestionarse su rol y decir pucha, ¿soy el profe medio? ¿soy el profe que de verdad va a hacer una clase significativa?, nosotros trabajamos con logros de aprendizaje, no tenemos notas, hay un logro de aprendizaje bueno, excelente, o el que “soy un profe mediocre que en verdad el niño me va a contestar y le va a copiar al de al lado y sería.

E: Perfecto, gracias. Ahora, en su ejercicio docente, ¿Utilizan algún momento del proceso educativo escolar para su propio aprendizaje? ¿Cuál o cuáles?

S1: Es complicado, es complicado porque, por ejemplo, yo aprendo mucho con los niños cuando soy más yo y menos profe, entonces no sé, por decirles algo, que a lo mejor puede ser chistoso no sé, yo ahora en tercero básico tenía 26 permanentes que iban de manera presencial y los otros estaban online, hay varios que no vi nunca, eh, entonces cuando se mandaban alguna embarrada o hacían algo yo empezaba “¿Es una broma? ¿es verdad lo que me estás diciendo?, me va a dar algo y ustedes saben que si a mí me da algo acá queda la escoba”, entonces los niños empezaban como a relajarse, a soltarse, a contar un poco lo que les pasaba, a relacionar experiencias con cosas así super simples, que yo les decía que era ancianita y que iba a cumplir 101 años y que tenía muchas canas, entonces ellos empezaban a relacionar todas las cosas, todo y, yo aprendí mucho de ellos como personitas en esas instancias, más que llamar a alguno por verlo triste y preguntarle que le pasaba eh, entonces el llegar a ellos en instancias distintas es lo que valoro yo, más claudia menos profe, por lo menos, me pasó así este año y, y empezábamos a jugar, como yo les decía que era ancianita, empezaban a buscar canciones antiguas y terminaron cantando canciones como “se marchó”, se la aprendieron de memoria y a cada rato querían la canción, yo les cantaba a ellos y ellos me cantaban a mí, entonces esos momentos de enriquecimiento fueron super significativos para nosotros, y realmente yo aprendía mucho de ellos en estos momentos en que pudimos compartir así.

S3: A mí me paso de que, si bien, hay momentos como similares con la colega, que pasan, son dinámicas que se van dando en el aula y son códigos que uno tiene al final, pero yo siempre como que aprendo de los fondos de conocimientos de ellos, ¿qué traen ellos desde sus hogares?, entonces al menos en mi práctica yo aprendo de lo que ellos traen desde sus hogares, bueno y para eso tengo desde hace unos años una pauta de entrevista para sacar como los niños aprenden o como les ha servido la experiencia, que es lo que les llama la atención, entonces, como desde esa forma ellos van regulando el aprendizaje de ellos y también me van entregando herramientas a mí eh, por ejemplo, Joaquín que es un niño que nosotros tenemos con apaxia, eh, a Joaquín no había caso que aprendiera a leer, ni escribir ni los números ni nada, porque no era motivación para él, pero nos dimos cuenta que su motivación era la construcción, y que él nos explicara como se hace la construcción eh, a mí me enseñó de que una mesa para que sea estable tiene que tener cierta cantidad de clavos, entonces ese es un aprendizaje que quizás no es propio que uno le va a preguntar en matemática, lenguaje o una prueba de contenido, pero son aprendizajes para la vida que ellos me están entregando a mí, y es como la forma de resolver y, y acá en la educación para adultos, su forma de resolver, personas que nunca han leído y cómo resolvieron durante su vida sin la lectura. Entonces, más allá de un aprendizaje de contenidos, son herramientas y habilidades.

S2: Mira cuando hiciste la pregunta yo pensé como en tres puntos, uno, eh, era por ejemplo el tema de los niños en sí, yo toda la vida en estos 16 años siempre he tenido un niño que es asperger, y cuando yo empecé a trabajar todavía ni siquiera

estaba el diagnóstico, porque era como el niño raro, después con el tiempo fue encasillado con el asperger o espectro autista y ahora con la sigla CEA eh, entonces tuve uno que había que tocarlo, otro que no podías tocarlo, entonces el enfrentarse a esa situación, eh, yo necesito conocer la situación para poder hacer que aprenda, entonces por ahí hay como una motivación e ir tanteando como tengo que trabajar, y por eso tenía que observarlo, mucha observación, pero con los niños en general eh, tú estás observando a los niños en cómo se calman, entonces le tocas la cabeza, tú le tocas la cabeza a un niño con diagnóstico o no y al tiro se calman, pero hay otros que no reaccionan igual, entonces hay que hacer desafíos, pero eso ya tiene que ver con la observación, de cómo los estás observando, su comportamiento, el como reaccionan a tu conducta, como ir probando y decir, esta conducta si funcionó o, o también los niveles, tú le haces lo mismo a los más grandes y quedas como la profe loca que anda pero, pero después andan persiguiéndote por lo timbres, entonces la observación te ayuda a aprender mucho de ellos y también saber dónde están las cosas que uno tiene que ir reforzando, el tema por ejemplo de los recreos, el recreo es verlos en otras dinámicas entre ellos, porque también en el recreo uno los ve como interaccionan, las conversaciones que tienen, también ahí uno va aprendiendo de cómo son ellos, de dónde están los intereses de los chicos de ahora, cuáles son las preocupaciones de los chicos de ahora, cuáles son sus intereses, y ahí también como uno los va conociendo en las clases cuándo hacen las preguntas, las cosas que preguntan eh, yo trabajo en un colegio que es católico, entonces me dijeron “tía ¿cómo es que somos todos hermanos? Es que, si son dos, Adán y Eva, ¿después con quién se casaron? Hijos de Adán y Eva ¿se casaron entre hermanos?” y después sacaban que los reyes tenían enfermedades porque se casaban con los hermanos, entonces yo les decía ya chicos voy a preguntar, voy averiguar o bien si no tiene que ver con el tema se los doy de tarea para la casa y todos buscando la tarea en su casa y ahí lo vamos debatiendo y, y también está el tema de que les entrego un desafío y ahí ellos deben ver cómo solucionarlo y ver como encuentran la estrategia, entonces no le digo yo la estrategia matemática de como resolver el problema, entre ellos tienen que encontrar la respuesta, entonces ahí salen muchas cosas, muchas ideas que a nosotros como adultos no se nos ocurren y después tu lo ves y dices pucha con sexto nos costó un montón llegar a esta conclusión y ellos con su propia instrucción lograron desarrollar eh, entonces, el tema de dejarlos, el tema de llevarlos y que ellos traten de encontrar la solución, no sólo los enriquece a ellos, si no que, también a uno porque después yo sé cuál es la lógica que necesito utilizar para que me entiendan lo que quiero decir, porque yo lo explico como yo lo veo o como yo creo que ello lo entienden.

S3: Sí, esa dinámica se da harto y de hecho es super entretenida sobre todo en matemática, porque también he hecho clases en matemática y lenguaje en primero básico se da mucho cuándo existe el trabajo colaborativo entre ellos, entonces, cuando a uno le funciona una respuesta o una forma de resolver una multiplicación y el otro no lo logra, la importancia de que tengan monitoreo y que acompañe ese trabajo como mi par es super significativo para ellos, entonces ¿qué te da a ti como

docente? Te da herramientas y te da la diversidad de como ellos lo ven, más allá de que por ejemplo nosotros en el colegio no tenemos religión como otros colegios, nosotros tenemos instaurado el hablar las cosas que están pasando a nivel país dentro del colegio, y así, pasó el tema de la situación migratoria, los pusimos en una situación y los chicos dieron respuestas de cómo nosotros como país deberíamos resolver, y desde ese panorama los aportes que dan ellos son súper interesantes porque vienen desde una mirada en blanco, sin juzgar desde la negación o desde el mal trato hacia el otro, si no de resolver, yo creo que eso de la mirada de los niños de lo actual está bien enriquecedor.

E: Muy bien, los aprendizajes adquiridos en el ejercicio docente, ¿Son más significativos que los aprendizajes formales en donde su rol no es el mismo?

S3: Para mí lo más informal, y tiene que ver con los estilos de aprendizaje de cada uno, yo soy super inquieta, entonces lo formal, estar, así como en una mesa sentada, no, y también me pasa que eso lo traspaso y lo veo con los niños, entonces cuando un niño está moviéndose, el pie lo tiene arriba de la mesa y se incomoda eh, el aprendizaje informal, el sacarlo del contexto, que sea como desde la vida genera como más significancia, desde mi punto de vista.

S2: Eh, a mí como que me genera crisis porque a mí me encanta estudiar, porque cómo saben tengo el postítulo de orientación, tengo un magíster también de evaluación, entonces ahora estaba viendo en qué curso más meterme, entonces como el tema de la formalidad me gusta, pero me gusta más en lo presencial, no me gusta tanto online porque ahí tú no estudias con el otro, entonces ahí tu vas conociendo, vas debatiendo eh, en la clase presencial presentan el tema y vas debatiendo con el otro, con la experiencia, porque claro, yo conozco mi realidad y aunque haya pasado por varias realidades, es la realidad de ese momento, de ese año, de ese colegio, pero este año en el mismo colegio que yo empecé las cosas ya han cambiado, ya es distinto, porque los niños no son los niños que eran antes eh, entonces, el ir compartiendo, ahí está como la parte de la informalidad y, entonces, trato de lo que estudio en la formalidad siempre contrastarlo con la realidad, con la experiencia, con la teoría, eh, ver si se está aplicando esa teoría o no se está aplicando, cuestionarme eso que me da lo más formal, ver como lo podemos llevar a la práctica o ver como podemos modificarlo para que realmente sea así.

S3: Pero ahora me causa ruido, a que nosotros le vamos a llamar formal y a qué le vamos a llamar informal, porque desde mi postura lo formal es sentarte con el cuaderno y estar encima de la mesa y ahí quieto, y trabajar en la mesa, eh, a la antigua eh, en la mesa, en tu espacio, resolviendo cuadernos, guías, sin hacer, sin ejecutar libremente, en cambio para mí la informalidad pasa por llevarte a un lugar más distendido en donde los niños se sientan cómodos, en dónde puedas hacer, equivocarte y volver a hacer, sin que te estén diciendo o mediando “no es que así

no es, se hace así, así y así”, entonces como desde ahí habría que generar parámetros de a qué le vamos a llamar formal y a qué le vamos a llamar informal.

S2: Yo lo tomo como formal el ir a estudiar a un lugar, y al informal el como cuando uno aprende en la calle, aprende conversando con los compañeros, cuando teníamos recreos juntos y había sala de profesores, eso yo lo tomo como informal, como lo que voy aprendiendo en el día a día y, y lo formal es como “chiquillos esta es la malla curricular, esto vamos a ver, prueba el próximo sábado” eso para mi es lo formal, el ir a estudiar algo te da como la estructura, eso yo lo tomo como formal.

S3: Para mí el aula, la sala es formalidad, el estar quieto no se qué, y sacar de la sala informal.

E: Perfecto, ahora les llevo a lo siguiente; el espacio laboral en dónde ejercen como docentes, ¿Genera o fortalece instancias de aprendizajes externos al espacio escolar?

S3: En mi colegio si ocurre, este año estoy cursando un diplomado que paga el colegio, y si hay por ejemplo de manera formal que van otras personas a dar cátedra eh, este año no ha ocurrido, así como formal, si no que fue a principio de año, pero después no ocurrió y en mi caso si me envió a hacer el diplomado de “diversos” de la Universidad de Valparaíso.

S2: En mi caso el colegio, eh, en el período pre pandemia si hacía capacitaciones, por ejemplo, habían capacitaciones que eran para todos los profesores que el último fue como de neurociencias, que fue una capacitación que contrataron y fueron a capacitar ese tema y, y hay otros que seleccionan a algunos profesores para mandar a cursos, por ejemplo los de matemática fuimos para ver el método japonés de la enseñanza de la resolución de problemas que dictó la Universidad Católica, entonces, a todos los profesores de matemáticas de mi sede, porque mi colegio pertenece a una fundación, entonces seleccionaron a un grupo de profesores para ese curso eh, ahora en pandemia no hemos tenido, pero hubo algunos consejos en donde a algunos profesores se nos pidió enseñarles cuáles eran las metodologías que nosotros estábamos utilizando para el método de las clases online, como capacitación entre pares, entonces aprendimos a utilizar distintos recursos o cómo íbamos abordando las clases, eso se ha tratado de hacer, cómo enfrentamos la clase cada uno para poder apoyarnos con las ideas del otro, eso se ha hecho este año en pandemia eh, pero antes tampoco no todos los profes pescaban, como que pensaban en las vacaciones, en qué vamos a comer y no las aprovechaban o no las tomaban de una manera positiva, algunas eran más reticentes, entonces, a pesar que las hacen, no siempre generan un cambio significativo después para la rutina escolar y, en mi colegio hay muchos que están por jubilar, entonces dicen, “para qué si funciona”, los nuevos dicen que si pero tampoco se incorpora ese aprendizaje en el día a día eh, por ejemplo lo de matemática, somos sólo dos profes que estamos aplicando la metodología o adaptándola.

E: Ok, perfecto, ahora; ¿En qué medida los estudiantes con los cuales se desenvuelven profesionalmente fortalecen sus procesos de aprendizajes como docentes?

S2: Yo creo que mucho, es como la base de todo, eh, porque eh, ¿cuál es tu meta? Que ellos aprendan, no sólo que aprendan matemática, lenguaje, que sepan sumar, que sepan cuál es el sustantivo, el predicado, si no que, aprendan lo que ellos necesitan para que puedan vivir después con lo que decidan ser, con lo que decidan hacer eh, entonces como el aprender del otro, el cómo soluciono problemas cuando me enfrento a una dificultad, si tengo una discrepancia con alguien cómo lo soluciono, cómo llego a acuerdos, entonces, como que tú buscas enseñarles eso para que después esto puedan aplicarlo durante toda su vida o les sirva de base para aplicarlo toda la vida, entonces, si tu meta es que ellos logren algo, la única forma que tú tienes para saber si lo estás haciendo bien, es ver como ellos están reaccionando a lo que tú estás haciendo.

S3: En mi caso para mi es fundamental desarrollar habilidades, desarrollar habilidades y competencias, de modo que cuando vayan de manera gradual, por ejemplo yo en lenguaje, en primero básico tienen que aprender a leer eh, ahora me tocó un alumno que no quiere aprender a leer, no adquiere su proceso lector y me dice “¿Pero para qué voy a aprender a leer si yo hablo al control y me pone la tele?”, entonces ahí viene el buscar el modo de que él pueda aprender a leer, y el juega cartas, entonces le dije que si no aprendía a leer no podría ver las habilidades de sus cartas eh, entonces en el fondo cuando uno va desarrollando esas habilidades que uno ve que ya se han instaurado en el desarrollo de ellos y en su vida, uno dice ya! Estamos!, ¿cómo?, yo creo que en mi caso yo lo veo por medio del juego eh, en primero por ejemplo para aprender a leer nosotros trabajamos mucho con la yincana, una yincana lectora entonces ellos tienen que ver como van resolviendo, y en la medida que ellos van resolviendo también pasa con los cursos más grandes, el como yo instalo y cómo tengo adquirido todos los conocimientos, las habilidades y las competencias que estaban en los cursos anteriores y, eh, el paso de un primero que está aprendiendo a leer a un cuarto básico que tiene que comenzar con la producción escrita, entonces, para producir un texto necesito retomar todas las competencias y las habilidades que tuvo en los años anteriores.

E: Perfecto, Muchas gracias.