



ESCUELA DE EDUCACIÓN INICIAL  
Pedagogía en Educación Diferencial

**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS POR LOS PROFESORES  
DURANTE UNA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA, EN RESPUESTA A LA  
DIVERSIDAD DEL AULA EN EL PROGRAMA DE REGULARIZACIÓN DE  
ESTUDIOS DE JÓVENES Y ADULTOS**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN  
Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL  
CON MENCIÓN EN DISCAPACIDAD COGNITIVA Y ALTERACIONES  
SEVERAS DEL DESARROLLO Y DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE  
E INCLUSIÓN EDUCATIVA

INTEGRANTES:  
AEDO ZÚÑIGA, ALEJANDRA ANDREA  
ALVAREZ VERGARA, MARÍA VALENTINA  
CAÑAS SANDOVAL, DANIELA IGNACIA  
COFRÉ GONZÁLEZ, INGRID MARCELA  
OYARCE DRAGON, SALOMÉ ANDREA  
RIVEROS CURIQUEO, JAVIERA ANDREA

PROFESOR GUÍA:  
NORA ARCE ESPINOZA

SANTIAGO, CHILE  
2018



## **Resumen**

Dentro de la labor y del quehacer docente existe el compromiso de brindar una educación a todos y todas quienes están presente en las aulas, siendo necesario que el profesor responda ante tan diversa realidad. El presente seminario tiene como objetivo analizar la manera en que los docentes dan respuesta a la diversidad existente en el contexto áulico mediante el uso de prácticas de enseñanza dentro de la estructuración de una actividad pedagógica en la modalidad de regularización de estudios de jóvenes y adultos pertenecientes al Liceo Nocturno. Para ello, el estudio se desarrolla a través de un enfoque cualitativo; la recolección de información se realiza a través de la aplicación de una Entrevista Semiestructurada a los profesores involucrados, con preguntas abiertas y cerradas, además de una Observación no participante, por medio del registro descriptivo de las clases.

## **Abstract**

Within the work of the teacher, these are committed to providing an education to all, and all the students present in the classrooms, being necessary for the teacher to respond to such a diverse reality. This seminar aims to analyze the way in which teachers respond to existing diversity in the academic context through the use of teaching practices within the structuring of a pedagogic activity in the regularization of studies mode of young people and adults belonging to the night school. For this, the study is developed through a qualitative approach; the collection of information is done through the application of an interview. Semi-structured to the teachers involved with open and closed questions, in an addition to an observation non-participant, through the descriptive record of the classes.

**PALABRAS CLAVES:** Estructuración de una actividad pedagógica, Educación para Jóvenes y Adultos, Diversidad, Prácticas de Enseñanza, Profesores.

**KEY WORDS:** Structuring of a pedagogical activity, Education for Youth and Adults, Diversity, Teaching Practices, Teachers.



## **Agradecimientos**

*A mis padres Gladys y Jorge, por su amor y apoyo incondicional durante mi formación profesional. A mis hermanos por siempre estar presentes y dispuestos a ayudar. A mi sobrino Martín, por darme alegría y ánimo para seguir adelante y culminar esta etapa. Gracias a todos por su amor, paciencia y cariño.*

*Alejandra Aedo Zúñiga*

*Al cerrar este proceso de estudios, quisiera agradecer a mis papas, Verónica y Carlos por creer y confiar en mí, en mis capacidades para obtener mi segundo título profesional, apoyándome económicamente, con palabras de aliento, dándome el tiempo y el espacio para poder trabajar a gusto. A mi pareja y amigo Gianpiero por tolerar mi carácter y mis locuras, por escucharme cada vez que sentí que flaqueaba, por darme consejos, abrazos y palabras de aliento. A Sergio y Pablo Teke mis amigos y jefes, quienes se cuadraron dándome la libertad para poder trabajar en este seminario, de poder moverme, ir a la universidad, y la tranquilidad necesaria.*

*Por último, agradecer a mi grupo de trabajo, a pesar de todo lo que conlleva el trabajo en grupo, fueron un gran apoyo para mí, en especial a Salomé quien ha sido mi compañera de trabajo y amiga, siempre con palabras de apoyo, retos cuando ha sido necesario, pero sin ella hubiera sido sin duda más difícil llevar a cabo este proceso. A mi profesora guía Nora Arce, quien confió en nosotras y siempre tuvo palabras de apoyo y de confianza.*

*María Valentina Álvarez Vergara.*



*Quisiera agradecer a quienes ven el fruto de todo el esfuerzo puesto en años para lograr mi mayor objetivo, a quienes me dejaron en el camino y que aun así me acompañan desde el corazón. Gracias a mi familia por permitirme cumplir con este gran sueño, a mis padres Víctor y Adriana quienes me han apoyado en todo momento, a mi hermano Javier por darme a mis dos grandes sobrinos y permitirme ver que nunca hay que bajar los brazos. Gracias a mi amado Patricio, quien me dio cada mensaje de aliento sin dejarme decaer, apoyándome en conjunto con su familia. Agradecer a mis compañeras de quienes más aprendí en esta instancia, gracias por su alegría y confiar en que lo lograríamos. A Daniela quien me ha acompañado durante todos estos años con su amistad. Finalmente, para mis estudiantes y mis profesores quienes sin esperar nada a cambio me han compartido todo su conocimiento.*

*Gracias a todas las personas que durante estos años estuvieron a mi lado apoyándome, a mi querida madre por su sacrificio ¡Lo logramos!*

*Ingrid Marcela Cofré González.*

*A mis padres, Juan y Patricia por apoyarme, confiar y acompañarme en este largo proceso, por impulsarme a ser mejor cada día y entregarme su amor incondicional.*

*A mi hermana, Gianina por escucharme cada vez que lo necesite y ser un pilar fundamental en mi vida. A mis compañeras y amigas por su enorme paciencia y aguante. A mi amiga Ingrid, por compartir cada alegría y aprendizaje. A todos los profesores que aportaron su granito de arena, demostrándome que la sonrisa de mis estudiantes será la mejor recompensa. A cada experiencia que me permitió crecer y aprender como persona. Por último, a todos quienes demostraron su apoyo cuando fue necesario ¡Gracias infinitas!*

*Daniela Ignacia Natalie Cañas Sandoval*



*Convencida que el aprendizaje y crecimiento personal es producto de una construcción de las relaciones humanas; es que tomo unas líneas de este trabajo para agradecer a quienes han sido parte de mi formación profesional. A mis padres y abuelo por su amor, compañía y empatía incondicional. A mi familia que a distancia me alentó a continuar, sin perder de vista nuestras raíces. A mis amigos que forman parte de la extensión de mi núcleo familiar y me confortan con su lealtad. A mis profesores, por ser los primeros referentes de vocación, paciencia y esfuerzo. Y por supuesto, a quienes son parte de esa educación no formal, la que fue mi primera escuela: la Pastoral Juvenil de los distintos espacios y carismas, quienes han contribuido al encuentro de mi vocación docente. A todos ellos agradezco y pongo a su disposición esta pedagogía.*

*Javiera Andrea Riveros Curiqueo*

*Quiero agradecer a todas las personas que permanecieron apoyándome durante este proceso y etapa de mi vida. Especialmente a mi tía Keka, quien confió en mí desde el primer momento en que decidí estudiar Pedagogía; a mi abuela Mimí por todas esas noches en las que se quedó acompañándome mientras estudiaba o hacía mis trabajos, además de sus palabras de aliento constante; a mis padres y hermano que con el transcurso del tiempo se dieron cuenta de que esto lo que realmente me gusta y me apoyaron; y por ultimo pero no menos importante a Patricio mi pareja y amigo quien me dio su apoyo constantemente, me aconsejó y respetó mis espacios y tiempos durante este periodo. Sin duda no habría logrado finalizar esta etapa con éxito sin haberme topado con todos ustedes en mi vida. Les agradezco infinitamente y sin más rodeo puedo decir: ¡Soy Profesora Diferencial!*

*Salomé Andrea Oyarce Dragón*



## Índice

<b>Introducción</b> .....	7
<b>1. Capítulo I: Planteamiento del problema</b> .....	8
<b>1.1. Antecedentes teóricos y/o empíricos</b> .....	8
<b>1.2. Justificación e importancia</b> .....	11
<b>1.3. Definición del problema</b> .....	13
<b>1.3.1. Pregunta general</b> .....	13
<b>1.3.2. Sub preguntas de investigación</b> .....	13
<b>1.4. Limitaciones</b> .....	14
<b>1.5. Supuestos</b> .....	14
<b>1.6. Objetivos de investigación</b> .....	15
<b>1.6.1. Objetivo general</b> .....	15
<b>1.6.2. Objetivos específicos</b> .....	15
<b>2. Capítulo II: Marco Referencial</b> .....	16
<b>2.1. Organización de conceptos</b> .....	16
<b>2.2. Visión del paradigma inclusivo en la educación para adultos</b> .....	16
<b>2.3. Educación Para Jóvenes y Adultos</b> .....	18
<b>2.4. Prácticas de enseñanza</b> .....	19
<b>2.4.1. Estructuración de una actividad pedagógica</b> .....	21
<b>2.4.2. Marco para la Buena Enseñanza</b> .....	24
<b>2.5. Teorías de aprendizaje en adultos</b> .....	26
<b>2.5.1. Teoría Andragógica de Malcom Knowles</b> .....	26
<b>2.5.2. Pedagogía para adultos por Paulo Freire</b> .....	28
<b>2.5.3. Modelo de Características de los Adultos como Aprendices</b> .....	29
<b>3. Capítulo III: Marco metodológico</b> .....	32
<b>3.1. Enfoque y paradigma metodológico</b> .....	32
<b>3.2. Diseño metodológico</b> .....	34
<b>3.3. Sujetos y escenarios de estudio</b> .....	35
<b>3.4. Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos</b> .....	37
<b>3.5. Categorías consideradas para cada instrumento a emplear</b> .....	40



• Entrevista Semiestructurada .....	40
3.6. Modelo de instrumentos a emplear .....	46
3.7. Criterios de rigor científico .....	53
4. Capítulo IV: Presentación de los resultados.....	57
4.1. Trabajo de campo o recogida de información.....	57
4.2. Análisis de los Hallazgos de Investigación .....	60
4.3. Triangulación de Información, entre análisis de subcategorías y entrevistas .	63
5. Conclusiones .....	119
5.1. Sugerencias .....	127
Referencias Bibliográficas.....	130
Anexos .....	136

## Índice de tablas

Tabla 1 Matrícula total según nivel educativo. Período 2016.....	9
Tabla 2 Estudios de inmigrantes con residencia permanente en Chile, año 2016 .....	10
Tabla 3 Estrategias utilizadas en las prácticas de enseñanza .....	23
Tabla 4 Edad estudiantes de segundo nivel medio B .....	37
Tabla 5 Edad estudiantes de segundo medio nivel E .....	38
Tabla 6 Categorías de la entrevista .....	42
Tabla 7 Categorías de diario de campo.....	45
Tabla 8 Validadores expertos de instrumentos de recogida de información.....	57
Tabla 9 Facilitadores y obstaculizadores .....	61
Tabla 10 Establecimiento de categorías para el análisis .....	63
Tabla 11 Matriz de análisis objetivo específico 1 .....	65
Tabla 12 Matriz de análisis objetivo específico 2 .....	94

## Índice de figuras



## **Organización de conceptos ..... 16**

### **Introducción**

La educación para jóvenes y adultos se encuentra legislada en Chile el principio de la educación permanente, el que apunta a brindar oportuno aprendizaje a los y las estudiantes a lo largo de toda la vida; pudiendo así retomar sus estudios y finalizar esta etapa de escolarización.

Por otro lado, existe un amplio rango etario de los y las estudiantes matriculados en el programa de educación para jóvenes y adultos, los cuales se dan a conocer durante la estructura del escrito, además de diferentes características personales propias de cada ser humano y la presencia de inmigrantes en esta área de la educación, originando una diversidad que debe ser considerada por el profesor al momento de enseñar.

El docente no solo debe considerar la diversidad presente en la sala de clases, además debe comprender que los y las estudiantes que ya son adultos no aprenden de igual manera que aquellos que son menores de edad, por lo tanto, sus prácticas de enseñanza deben ser acordes a la realidad en la que se desenvuelve.

De acuerdo con lo anterior, es que el presente seminario tiene por objetivo analizar las prácticas de enseñanza que utilizan los profesores en la estructuración de la actividad pedagógica, para responder a la diversidad del aula en la regularización de estudios de jóvenes y adultos.

El escenario de estudio en el cual se lleva a cabo el seminario es en un Liceo Nocturno, ubicado en la comuna de Santiago, en dos cursos del Segundo Nivel de III°- IV° año medio. Los sujetos de estudio son dos profesores que imparten sus clases en los cursos del nivel ya mencionado.

Por las características el estudio responde a un enfoque cualitativo, bajo un paradigma interpretativo, el cual comprende que la realidad es cambiante y no pretende hacer una



generalización de los hallazgos. Durante la recogida de información se utilizan diversas técnicas y se analiza a través de una matriz de triangulación.

## **1. Capítulo I: Planteamiento del problema**

Durante este capítulo se presentan aquellos antecedentes que dan inicio y contextualizan el seminario, permitiendo la formulación de las preguntas que guían el desarrollo del trabajo, con ello las limitaciones consideradas por parte de las seminaristas, los supuestos planteados y los objetivos por alcanzar.

### **1.1. Antecedentes teóricos y/o empíricos**

Según datos entregados por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, (2011) (en adelante CASEN) el 44,9% de la población mayor de 20 años, es decir 5,3 millones de chilenos requieren regularizar sus estudios, ya sea de su enseñanza escolar básica y/o media. Debido a tales cifras es que en Chile existe el programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (en adelante EPJA), perteneciente al Ministerio de Educación en Chile (en adelante MINEDUC); que tiene por objetivo:

Contribuir al ejercicio del derecho a la educación a lo largo de la vida de las personas jóvenes y adultas que requieran iniciar y/o continuar su trayectoria educativa, para posibilitar su desarrollo integral y mejorar su inserción social y laboral (Ministerio de Educación de Chile, 2016, p.3).

Para cumplir con este propósito es que el programa se implementa por medio de dos modalidades: la modalidad regular consiste en clases presenciales y de horarios extendidos, y la modalidad flexible es de carácter semi-presencial que ofrece distintos horarios, frecuencia y duración de sus clases (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

La educación para jóvenes y adultos es bastante diversa, puesto que existe una cantidad importante de personas que por diferentes circunstancias desertaron de la escolaridad

en el sistema tradicional, sin embargo, hay un porcentaje que deciden reingresar al sistema de educación regularizando sus estudios a través del EPJA. A continuación, se presenta la siguiente tabla con información respecto a la cantidad de matriculados en el programa durante el año 2016.

**Tabla 1**

*Matrícula total según nivel educativo. Período 2016.*

Programa de nivelación de estudios de jóvenes y adultos.			
	Humanista-Científico	Técnico-Profesional	<b>Total</b>
Educación básica	-	-	<b>18.525</b>
Educación media	112.633	10.319	<b>122.952</b>

Nota. Fuente Elaboración propia, basada en datos de Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación de Chile. (2017).

A partir de la información, señalada en la Tabla 1, se registra un total de 141.477 estudiantes matriculados el año 2016 para enseñanza básica y media en la educación para jóvenes y adultos, evidenciado así el interés existente por reingresar al sistema educativo en el programa de EPJA.

Chile se ha transformado en una opción de residencia para quienes han optado por migrar a nuestro país por diferentes motivos, y con la posibilidad de culminar los estudios por medio del programa de EPJA, por ende, las oportunidades de regularizar su situación educativa han sido beneficioso tanto para chilenos como para migrantes.

Desde esto la Asociación de las Municipalidades de Chile (en adelante, AMUCH) (2016) publicó un estudio indicando el nivel de escolaridad que poseen los extranjeros



mayores de edad con permanencia definitiva en Chile, considerando una población de 114.096 inmigrantes:

**Tabla 2**

*Estudios de inmigrantes mayores de edad con permanencia definitiva en Chile, año 2016*

Estado de sus estudios	Número	Porcentaje
No presentan estudios en ningún nivel educativo	2866	2,5%
Manifiestan haber cursado pre básico	61	0,1%
Presenta una trayectoria escolar en la enseñanza		
Básica	12.650	11%
Presenta una trayectoria escolar en la enseñanza		
Media	56.213	48,9%

Nota. Fuente de Elaboración propia. Estudio Inmigrantes con permanencia definitiva en Chile. Recuperado de: Asociación de Municipalidades de Chile (2016).

La Tabla N°2 indica que 71.790 casos, es decir el 62,5% de inmigrantes mayores de edad con permanencia definitiva en Chile no han completado sus estudios, lo que implica que en su mayoría opten por nivelar sus estudios en la educación para jóvenes y adultos, aumentando el número de matrícula de esta población en tal escenario educativo, aumentando la presencia de diversidad cultural dentro de la sala de clases.

Ante la diversidad encontrada en el contexto áulico, en Chile la Ley N°20.845 (2015), que establece siete principios para el desarrollo de la inclusión educativa, siendo:



“gratuidad; diversidad; flexibilidad; integración e inclusión; sustentabilidad; dignidad del ser humano; educación integral”. (art. N°3), los que son necesarios en todo ámbito escolar, sin embargo, son aspectos que el docente debe considerar, para minimizar las barreras educativas presentes, siendo él encargado de aceptar y enseñar bajo una mirada inclusiva, siendo capaz de considerar la diversidad cultural, social, de sexos, de capacidades, motivaciones, expectativas y de representaciones inherente a cada ser humano, es decir, a los y las estudiantes (Arnaiz, citado en Moriña, 2003).

Debido a lo mencionado anteriormente es que el presente seminario busca analizar las prácticas de enseñanza que utilizan los profesores en la estructuración de la actividad pedagógica, para responder a la diversidad del aula en la regularización de estudios de jóvenes y adultos.

## **1.2. Justificación e importancia**

Es importante y necesario para las seminaristas conocer de qué manera logran los docentes ejecutar prácticas de enseñanza acordes a la edad madurativa y cronológica de los estudiantes presentes en el contexto áulico de la regularización de estudios, debido a que éstas no debieran ser iguales a aquellas utilizadas en la enseñanza básica o media, donde los estudiantes se encuentran en un rango de edad acorde a cada nivel educativo.

Se suma a lo anterior, que en Chile se ha presentado un notorio aumento en la población de inmigrantes, quienes en su mayoría no han iniciado o completado sus estudios en sus países de origen, y lo hacen a través de la oportunidad que ofrece el programa de EPJA, por consecuencia la matrícula en la educación para jóvenes y adultos se ve incrementada.

Ambos aspectos mencionados y considerando que cada estudiante es diferente por sus atributos y cualidades particulares es que, se desea conocer la manera en el profesor



aborda la diversidad existente en la sala de clases. Al incorporar y permitir que todos y todas los y las estudiantes presentes en el aula puedan acceder a la misma información, teniendo en cuenta que es el docente quien debe buscar la forma más idónea de disminuir las barreras educativas.

La información recopilada y analizada durante el seminario será relevante, para que el establecimiento educacional involucrado pueda buscar mejoras en sus prácticas o cambios en la labor docente en pro de la calidad educativa entregada a sus estudiantes y perfeccionamiento de sus prácticas pedagógicas.

En este escenario educativo tan diverso es importante emplear estrategias que permitan atender a dicha diversidad; y para ello se pueden contar con los aportes de profesionales especialistas en generar espacios educativos inclusivos. Lo que significaría una puerta de acceso para un/a Profesor/a en Educación Diferencial en este ámbito laboral, favoreciendo así el proceso de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes.

La Universidad Católica Silva Henríquez se caracteriza por su rol en el área de educación, ya que, es una institución con un alto compromiso social y desde esa perspectiva se considera necesario responder en esta área. Es por ello que es importante que la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad Católica Silva Henríquez considere la posibilidad de abrir paso a este contexto educacional como posible campo de prácticas profesionales, dado que se evidencia la necesidad de la colaboración de un especialista, para responder a la diversidad de jóvenes y adultos presentes en el aula.



### **1.3. Definición del problema**

Dentro de la revisión e investigación de literatura realizada por las seminaristas, surge la necesidad de analizar qué prácticas de enseñanza utilizan y cómo las implementan los profesores, durante la estructuración una actividad pedagógica en la educación para jóvenes y adultos, para responder a la diversidad presente en el aula, considerando que es un tema poco abordado.

#### **1.3.1. Pregunta general**

A partir del problema de investigación, las seminaristas plantean la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que utilizan los profesores en la estructuración de la actividad pedagógica, para responder a la diversidad del aula del programa de regularización de estudios de jóvenes y adultos?

#### **1.3.2. Sub preguntas de investigación**

¿Cuáles son los aspectos teóricos que orientan la práctica de enseñanza del profesor en la estructuración de la clase, para responder a la diversidad de estudiantes del programa de regularización de estudio de jóvenes y adultos?

¿Cómo el profesor implementa en la estructuración de la clase, prácticas de enseñanza, que respondan a la diversidad de estudiantes del programa de regularización de estudios de jóvenes y adultos?



#### **1.4. Limitaciones**

En el proceso de elaboración del seminario, se han logrado detectar las siguientes limitaciones:

- En el procedimiento de recolección de datos, la disponibilidad de tiempo de los entrevistados, podría obstaculizar la obtención de la información en el período determinado para la aplicación de dicho instrumento.
- Por falta de tiempo para la ejecución del seminario y posterior análisis de los resultados, no se logra realizar una investigación con un diseño metodológico de investigación acción.
- La desconfianza o incomodidad que sientan los profesores frente a la aplicación de instrumentos de recolección de datos, podría coartar la riqueza de la información que entregan.

#### **1.5. Supuestos**

Según las preguntas que motivan el presente seminario se plantean los siguientes supuestos:

- Los profesores elaboran y ejecutan prácticas de enseñanza considerando la diversidad existente en el aula como un elemento enriquecedor, permitiendo a los jóvenes y adultos acceder y participar activamente de las instancias pedagógicas.
- Los profesores conocen las orientaciones pedagógicas referidas a la estructuración de una actividad pedagógica, aun así, la ejecución de sus prácticas se muestra incompleta por diversos motivos.



- Los docentes no realizan una reflexión constante de sus prácticas de enseñanza debido al poco tiempo que tienen, por ende, sus prácticas no sufren modificaciones.

## **1.6. Objetivos de investigación**

A continuación, se expondrá el objetivo general y los objetivos específicos que orientan el seminario. Estos apuntan a conocer la forma en que el profesor responde ante la diversidad de los y las estudiantes en la regularización de estudios de jóvenes y adultos.

### **1.6.1. Objetivo general**

Analizar las prácticas de enseñanza que utilizan los profesores en la estructuración de la actividad pedagógica, para responder a la diversidad del aula del programa de regularización de estudios de jóvenes y adultos.

### **1.6.2. Objetivos específicos**

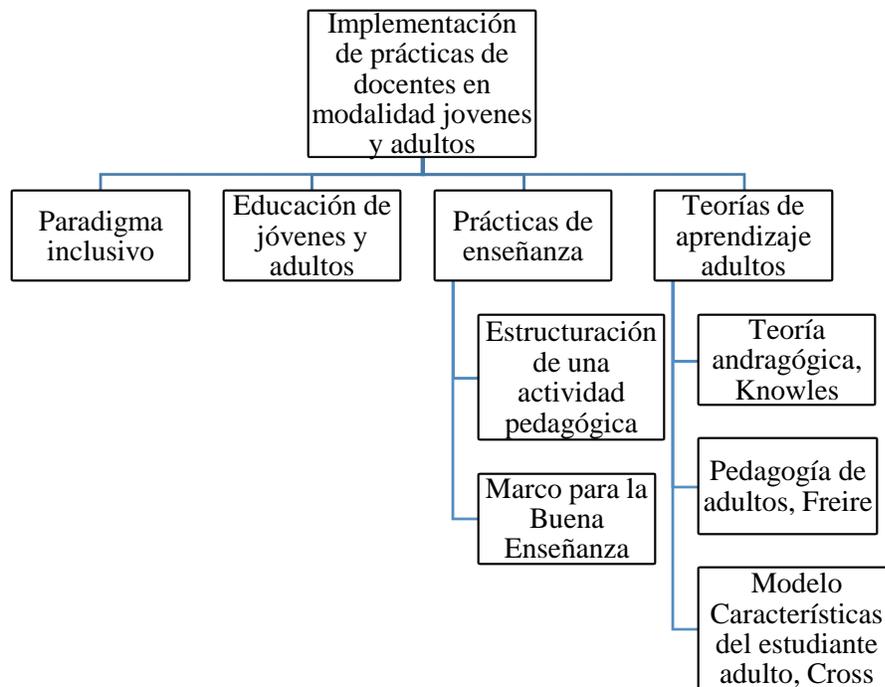
Identificar los aspectos teóricos que orientan las prácticas de enseñanza del profesor en la estructuración de la clase, para responder a la diversidad de estudiantes del programa de regularización de estudio de jóvenes y adultos.

Conocer la manera en que el profesor implementa en la estructuración de la clase las prácticas de enseñanza, para responder ante la diversidad de estudiantes del programa de regularización de estudio de jóvenes y adultos.

## 2. Capítulo II: Marco Referencial

El Marco Referencial que fundamenta el seminario proporciona información que permite conocer al lector aquellos términos, procedimientos y teorías, ordenados desde lo general a lo particular, en los cuales las seminaristas se han apoyado para realizar la investigación.

### 2.1. Organización de conceptos



Nota. Figura organización de conceptos. Elaboración Propia.

### 2.2. Visión del paradigma inclusivo en la educación para adultos

“La inclusión es un paradigma que reconoce la diversidad humana y se plantea como el modo más adecuado de concebir la educación de los seres humanos, pues éstos son diversos por naturaleza en múltiples sentidos” (Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas, y Vásquez. 2013, p.11). Desde el paradigma inclusivo se busca asegurar el derecho a la educación de todos y todas las y las estudiantes, permitiendo que estos



puedan acceder y participar activamente de su proceso de formación educativa, de forma igualitaria.

A raíz de esto, la Ley N° 20.845, 2015 que se orienta a la inclusión escolar, sufre modificación en su art. N° 3, estableciendo los siguientes principios:

f) Diversidad: el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes.

i) Flexibilidad: el sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos.

k) Integración e inclusión: el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. (Ley de inclusión, 20.845, 2015. art. N° 3).

La educación inclusiva permite abordar la diversidad existente en el aula desde su aceptación, concepto que se analiza desde diferentes perspectivas, entre ellas definidas por Sánchez, P. (citado en Cingolani, 2004):

- El concepto diversidad cultural se entiende como el resultado de la presencia de múltiples culturas, originada por los movimientos migratorios con características específicas de cada cultura.
- La diversidad ligada a factores intra e interpersonales, concentra todas las diferencias que se dan en el aprendizaje y que se vinculan con aspectos cognitivos, motivacionales, afectivos y relacionales.



Desde esta visión es que la Ley General de Educación (en adelante LGE) N°20.370, 2009 indica que el estado deberá: “garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (LGE Ministerio de Educación, 2009, art. N°24).

De esta forma se desarrollan políticas que permitan brindar oportunidades a aquellos jóvenes y adultos que deseen continuar y finalizar sus estudios, en donde es el profesor quien acepta la diversidad como un elemento enriquecedor, sin importar la edad, cultura y/o condición social, garantizando el cumplimiento de su derecho.

### **2.3. Educación Para Jóvenes y Adultos**

Para alcanzar los propósitos de educación permanente y obligatoria a lo largo de la vida, el MINEDUC establece el programa EPJA, dirigido a quien desee iniciar o completar sus estudios, de Enseñanza Básica y/o Media, con acceso gratuito, brindando igualdad de oportunidades y experiencias educativas para la población.

En Educación Media, el Decreto Exento de Educación N° 1000, 2009 explica la distribución de los niveles educativos, encontrándose:

- Primer Nivel que aborda los aprendizajes correspondientes I° y II° año de Educación Media;
- Segundo Nivel que aborda los aprendizajes correspondientes a III° y IV° año de Educación Media. (Decreto Exento N°1000, Ministerio de Educación de Chile, 2009. art. N°1)

Para ingresar a este programa educativo, el Decreto Supremo N°332, 2015 señala que “cualquier persona puede acceder a cualquier nivel de Educación Básica desde los 15 años de edad y a Primer, Segundo y Tercer nivel de Educación Media desde los 17 años de edad” (Decreto Supremo N°332, 2011, 2015, art. N°4).



Debido a que únicamente se fijan edades de ingreso a la regularización de estudio, pero no un límite, la diversidad etaria que se puede encontrar en la sala de clases es muy amplia.

En cada nivel de enseñanza el MINEDUC busca enseñar objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios que responden al:

Tipo de formación que provee la base común de aprendizajes que contribuye al crecimiento, desarrollo e identidad personales; al ejercicio pleno de la ciudadanía; al desempeño activo, reflexivo y crítico del ser humano a lo largo de la vida; y al desarrollo de capacidades para adoptar decisiones fundadas sobre continuación de estudios y proyecciones de carácter vocacional-laboral. (Decreto N°239, 2004, 2009, art. N°2)

De esta forma el proceso de enseñanza y aprendizaje que experimentan los y las estudiantes según el nivel a cursar, los prepara con las herramientas necesarias para enfrentarse al mundo laboral en cualquier área, y así retomar, o continuar con su desarrollo como ciudadanos autónomos dentro del país.

#### **2.4. Prácticas de enseñanza**

Jaramillo (2008) señala que las prácticas de enseñanza surgen como la conexión entre los conceptos teóricos aprendidos por el profesor y la práctica a través del tiempo, puliendo aquellas acciones concretas mediante la autorreflexión y análisis, tomando en cuenta de esta manera que los docentes aprenden a enseñar.

Las prácticas de enseñanza son aquellas acciones en donde el docente se relaciona con su grupo de estudiantes, produciéndose la transformación, apropiación y transmisión de los contenidos (Jaramillo J., Gaitán, C., 2008).

Las prácticas de enseñanza se encuentran presentes en el quehacer pedagógico, constituyéndose de:



- Planificación y previsión: organización y estructuración de las actividades, donde se media el pensamiento y la acción del docente.
- Actuación: conjunto de acciones, en donde se produce la interacción, que se caracteriza por su clima social y cultural.
- Reflexión: desarrollo de un discurso crítico, actuando como intelectuales transformativos. (Jaramillo J., Gaitán, C., 2008).

Anijovich y Mora (2009) explican que durante las prácticas de enseñanza se diseñan, implementan y evalúan diversas estrategias para acercar los contenidos curriculares a los y las estudiantes mediante su ejecución y reflexión; las que se definen como:

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Anijovich y Mora, 2009, p. 19)

Para poder responder al por qué y para qué, los docentes deben considerar el contenido a trabajar, el objetivo por lograr, los aprendizajes esperados a desarrollar por los y las estudiantes, la significatividad de los aprendizajes para ellos y ellas, además de una reflexión del quehacer pedagógico en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje (Anijovich y Mora, 2009).

La gran labor del docente es implementar estrategias de enseñanza que orienten el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, las cuales deben ser planificadas y ejecutadas en relación al contenido, el objetivo por lograr y a las características del grupo estudiantil. Por otro lado, estas prácticas deben estar acompañadas de la constante reflexión del profesor, permitiendo evaluar su actuación en el aula, en beneficio de perfeccionar y mejorar su labor docente.



### 2.4.1. Estructuración de una actividad pedagógica

El MINEDUC (2017) ha elaborado orientaciones para la ejecución de la enseñanza, en las cuales se señala que, al diseñar la planificación de la clase, los docentes deben considerar siempre brindar una formación integral de los estudiantes basada en los conocimientos propuestos por el currículum, habilidades y actitudes, en tres etapas de la clase.

Para esto, el MINEDUC (2009) explica los tres momentos de la clase, siendo los siguientes:

**Momento de inicio:** se origina al comienzo de la clase, destinado a identificar los aprendizajes y experiencias previas dominadas por los y las estudiantes, iniciando un puente cognitivo con el contenido y los aprendizajes esperados a desarrollar durante la clase. Dentro de la etapa se encuentran 3 aspectos fundamentales para su desarrollo:

- Presentación del objetivo de la clase.
- Motivación hacia el tema: captar atención, incorporarlos a la tarea, plantear problemática, presentación multimedia, preguntas desafiantes.
- Activación de los conocimientos previos: se realiza mediante un clima de relaciones, lluvia de ideas, expectativas sobre el aprendizaje que se generará, ambientes organizados.

**Momento de desarrollo:** es caracterizado por la interacción entre el profesor, los y las estudiantes, los materiales y el objetivo a trabajar, mediante las estrategias de aprendizaje y una secuencia de actividades intencionadas. Con el propósito de poner en práctica habilidades cognitivas, la participación activa de los y las estudiantes, y las funciones ejecutivas las que Trujillo y Pineda (2008) definen como “un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y motivacionales, que emergen de circuitos y estructuras particulares de los lóbulos frontales con un gradiente de especialización y jerarquía funcional” (p. 2)



Para lograr el propósito durante el desarrollo, las actividades se deben programar, practicar, ensayar, elaborar y construir; buscando que el estudiante logre apropiarse del contenido mediante el aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile, 2009).

A esto se suma el Marco para la Buena Enseñanza (2008) (en adelante MBE) en donde se establece que el docente evalúa, supervisa y retroalimenta permanentemente a sus estudiantes, actuando como un guía mediador durante la actividad pedagógica.

**Momento de cierre:** el Ministerio de Educación de Chile (2008) establece que en esta etapa se busca afianzar los aprendizajes alcanzados y desarrollados durante la clase, verificando que el objetivo de esta se haya cumplido, además de evaluar y reflexionar la transferencia del contenido.

Se apunta a la reflexión metacognitiva, y preguntas relacionadas a esta con las mediaciones del profesor; se puede trabajar, en síntesis, preguntas directas, dinámicas de conversaciones grupales, entre otras.

Según Flavell (1976) la metacognición es un proceso propio del ser humano, en donde es capaz de razonar, actuar y aprender del entorno, es decir, un proceso que involucra acciones cognitivas o intelectuales para adquirir información relevante. Además, hay un proceso de supervisión, regulación y organización de estas acciones cognitivas, generalmente apuntando hacia un objetivo o meta.

Por lo tanto, la metacognición se refiere al proceso cognitivo en el que el aprendiz utiliza los conocimientos de sí mismo, con sus capacidades y reticencias incidentes en el desarrollo de una tarea, reconstruyendo sus aprendizajes previos mediante el puente cognitivo entre estos y la adquisición de nuevos conocimientos.

La siguiente tabla organiza una serie de estrategias empleadas en las prácticas de enseñanza, indicando su nombre y una breve conceptualización, las cuales pueden ser utilizadas en cualquiera de los tres momentos de una actividad pedagógica:

### **Tabla 3**



*Estrategias utilizadas en las prácticas de enseñanza*

Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
Resúmenes	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizadores previos	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).
Organizadores gráficos	Representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información (cuadros sinópticos).
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.



Señalizaciones	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas y redes conceptuales	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Organizadores textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Nota: Elaboración propia, Recuperado de: Barriga y Hernández 1997, capítulo 5, p. 152

Esta ejemplificación de estrategias de enseñanza, pueden ser utilizadas por el profesor a lo largo de una estructuración de una actividad pedagógica, en cualquiera de sus tres momentos, inicio, desarrollo o cierre, de acuerdo a la pertinencia y características de la realidad.

#### **2.4.2. Marco para la Buena Enseñanza**

El MBE (2008) creado por el Ministerio de Educación de Chile, permite el seguimiento del ciclo total del proceso educativo por parte de los docentes “desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso”. (Marco para la Buena Enseñanza, 2008, p.8)

El MBE presenta cuatro dominios, enfocados cada uno a un aspecto diferente del proceso de enseñanza y aprendizaje, de los cuales sólo dos han de ser considerados para la realización del seminario, siendo los siguientes:



- **Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los/as estudiantes**

“Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes”. (Marco para la Buena Enseñanza, 2008, p.9) De este dominio, se desprenden seis descriptores que clarifican las acciones del docente para generar aprendizajes para todos y todas:

- C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.
- C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.
- C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.
- C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.
- C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.
- C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

- **Dominio D: Responsabilidades profesionales**

“Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso en contribuir a que todos los alumnos aprendan” (Ministerio de Educación de Chile, 2008, MBE, p.10). De este dominio se consideran dos descriptores, que abordan la responsabilidad y compromiso que asume el docente, tanto con sus estudiantes como con la comunidad.

- D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.
- D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.



El MBE es la guía del quehacer docente, el cual permite que éstos puedan examinar sus prácticas de enseñanza, y mediante la autorreflexión mejorar y perfeccionar su quehacer pedagógico, basado en las responsabilidades que adquieren todos y todas los y las profesores al momento de decidir enseñar.

Es por esto que los docentes son los responsables de actualizar y adecuar sus prácticas de enseñanza, de acuerdo a cada contexto educativo en el cual se desenvuelven; las teorías de aprendizaje en adulto describen el rol docente, junto con una investigación de las prácticas ejecutadas en este programa educativo.

## **2.5. Teorías de aprendizaje en adultos**

A principios del siglo XX, con el inicio de la educación para adultos, han surgido diversas investigaciones enfocadas en cómo aprende un estudiante que ya es adulto, a diferencia de lo que hasta el momento se conocía frente a cómo aprende un estudiante que aún es un niño.

De estas investigaciones las seminaristas rescatan tres teorías relacionadas a los procesos cognitivos que realiza un adulto al momento de aprender y al rol del profesor durante el proceso de enseñanza y aprendizaje: la Teoría Andragógica de Malcom Knowles, la Pedagogía del adulto de Paulo Freire, y el Modelo Características del Estudiante Adulto (en adelante CAL) de Patricia Cross.

### **2.5.1. Teoría Andragógica de Malcom Knowles**

Malcolm Knowles (citado en Holton y Swanson, 2001) presenta su obra *La práctica moderna de educación de adultos: Andragogía contra Pedagogía* de 1970 la teoría Andragógica; en la cual define la andragogía como “el arte y la ciencia de ayudar a los alumnos adultos a aprender” (Holton y Swanson, 2001, p. 66), además de argumentar y sustentar su teoría en que los adultos aprenden de una forma distinta a los niños.



Holton, E. Swanson, R. (2001) postulan seis principios básicos de la andragogía relacionados al aprendizaje de los adultos:

- Auto concepto del individuo: cada adulto posee un concepto de sí mismo siendo responsable de sus propias acciones y de su vida, además de ser capaz de auto dirigirse en su aprendizaje.
- La necesidad de saber: los adultos necesitan saber cuál es la razón para aprender un determinado tema, desde la vivencia de experiencias reales o simuladas.
- La disposición para aprender: los adultos aprenderán aquellos conceptos que necesitan conocer para cumplir su papel en la sociedad y alcanzar su objetivo final que es completar sus estudios de enseñanza básico y/o media.
- Experiencia previa: los adultos han acumulado una gran cantidad de experiencias a lo largo de su vida, convirtiéndolas en un recurso rico para el aprendizaje, sus motivaciones, necesidades, formas de aprender, lo cual requerirá una mayor individualización de la enseñanza y una estrategia de aprendizaje que responda a estas características.
- Motivación para aprender: los adultos responden a una motivación extrínseca (un incremento salarial, alcanzar un mejor puesto de trabajo o tan solo un trabajo que le ayude en su desarrollo económico), y a una motivación intrínseca (autoestima, crecimiento personal, satisfacción por terminar una etapa en importante en su vida).
- Orientación para el aprendizaje: debido a que los adultos son pragmáticos es que requieren que la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad y/o actitud sean acordes a las problemáticas que ellos encontrarán en la vida real.

Frente a esto el rol del docente es ser un facilitador que guíe el aprendizaje del adulto, relacionando las necesidades de los y las estudiantes con los conocimientos y los recursos pertinentes, de manera oportuna y efectiva; creando un clima propicio para el aprendizaje basado en la confianza y el respeto (Holton y Swanson, 2001).



En conclusión, la Teoría Andragógica promueve que el estudiante adulto pueda desarrollarse en sociedad, mediante la adquisición de nuevos conocimientos generados en las salas de clases, siendo capaz de ser parte del mundo globalizado, atendiendo a los cambios que éste presenta.

### **2.5.2. Pedagogía para adultos por Paulo Freire**

La transformación del hombre como lo define Freire, está dada básicamente en el diálogo y la cultivación del pensamiento crítico, es por ello que Freire (citado en Sánchez, 1993) piensa que “los hombres no se hacen en silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (p. 94). Es lo que sucede directamente en la educación de adultos, en donde la práctica que debe ejercer el educador, ha de ser liberadora.

Sánchez (1993) plantea que el educador tiene la tarea de practicar una educación participativa, trabajando en conjunto con el estudiante de forma crítica y reflexiva privilegiando el diálogo con otros.

Para avanzar a una educación liberadora o participativa; debe estar inmersa desde los programas, y aclarar los siguientes puntos según Freire (citado en Sánchez, 1993): “Nadie educa a nadie; Nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (p.24). En base a estos cimientos tanto el estudiante joven o adulto como el profesor, tienen el rol de ser activos en la adquisición del aprendizaje en conjunto, ya que según los planteamientos de Freire el educarse se logra entre docente y estudiante de forma paralela, aunque se encuentren guiados por el contexto en el que se desenvuelven.



### 2.5.3. Modelo de Características de los Adultos como Aprendices

En el año 1981 Patricia Cross introduce el modelo de Características de los Adultos como Aprendices (en adelante, CAL), el cual determinan la importancia del qué y el cómo aprenden los adultos.

Establece dos principios para basar su teoría:

- Características personales: que apunta al envejecimiento de sus órganos y las capacidades que estos otorgan a los seres humanos, como caminar, escuchar, tiempos de reacción, entre otros; los ciclos de la vida, respecto a aquellos estadios que los seres humanos viven, como casarse, tener hijos, divorciarse, jubilar, entre otros; y las etapas de desarrollo que se refieren a los procesos cognitivos y madurativos por los que atraviesa cada sujeto.
- Características situacionales: el tiempo, debido a que los momentos del día dedicados por los estudiantes adultos a estudiar cambian según sus necesidades, intereses y motivaciones. Por otro lado, el tiempo utilizado por los adultos para aprender un determinado contenido curricular varía debido a sus capacidades cognitivas a comparación con las de un estudiante adolescente o joven.

Entre los principios de este modelo, Cross (citado en Rodríguez, 2007) plantea que:

- 1) Los programas de aprendizaje para adultos deben capitalizar la experiencia de los participantes.
- 2) Los programas de aprendizaje para adultos se deben adaptar a las limitaciones de vejez de los participantes.
- 3) Los adultos deben ser llevados al cambio incrementando los estados y niveles de desarrollo personal.
- 4) Los adultos deberían tener muchas alternativas para escoger, tanto como sea posible respecto a la organización y tipo de programa de aprendizaje.



El profesor debe planificar estrategias de enseñanza, bajo la mirada de aulas diversas, visibilizando temas personales y situacionales, enfocadas a estudiantes jóvenes y adultos, así como lo postula Cross.

Las tres teorías mencionadas se correlacionan, demostrando que un adulto aprende de forma distinta a un estudiante que aún es un niño, es por esto, los profesionales de la educación que se desempeñan en EPJA, deben planificar sus prácticas de enseñanza considerando las características personales, el desarrollo cognitivo y el desarrollo madurativo de un estudiante adulto.

Asimismo, es importante saber que un adulto es mucho más pragmático por ende aquellos aprendizajes que no considere importantes o necesario para resolver problemas de su diario vivir no serán aprendidos, por esto, el docente debe encontrar la forma de relacionar todo contenido curricular con ejemplos de la cotidianidad de sus estudiantes.

Las prácticas de enseñanza utilizadas por los profesionales de la educación deben estar correlacionadas con la guía otorgada por el MBE frente al quehacer docente, las cuales se deben utilizar como una ayuda que le permita a cada profesor reflexionar y analizar sus propias prácticas de enseñanza, en función perfeccionarse y mejorar su desempeño laboral.

Ambos dominios del MBE especificados con sus descriptores han de ser considerados en los tres momentos de una actividad pedagógica, respetando la lógica de su secuencia, lo que permite seguir el hilo conductor de cada clase y ayuda a los y las estudiantes a comprender el contenido y construir nuevos aprendizajes.

El uso y enfoque de estas prácticas de enseñanza deben apuntar a brindar atención a todos y todas los y las estudiantes en cada clase, respetando sus tiempos de aprendizaje, sus intereses y motivaciones, las cualidades individuales, los distintos idiomas y



lenguas provenientes de cada cultura y la edad del grupo estudiantil presentes en el contexto áulico, brindando una respuesta a la diversidad existente, desde su aceptación y valoración, considerándola como un elemento enriquecedor para el proceso de formación de cada uno de los y las estudiantes, como para la labor del profesor en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza.

Todos los elementos considerados en este capítulo dan cuenta de los aspectos que todo profesor debe tener en cuenta en su quehacer pedagógico, para así lograr llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma adecuada y pertinente a la totalidad de sus estudiantes, permitiéndoles tener oportunidades y experiencias educativas valorando sus características, y entregando las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad, señalando que, todos estos conceptos desarrollados son considerados pertinentes e imprescindibles para el posterior análisis del presente seminario.



### **3. Capítulo III: Marco metodológico**

A continuación, se dará una explicación de cada uno de los puntos de este capítulo como son el enfoque, el paradigma metodológico, perspectiva paradigmática, nivel de profundidad o alcance de la investigación.

#### **3.1. Enfoque y paradigma metodológico**

El enfoque del presente seminario es de tipo cualitativo, debido a que las seminaristas recopilan información estudiando la realidad del contexto, mediante la observación, el análisis y la interpretación de las respuestas que entregan los docentes de aula en la regularización de estudio de jóvenes y adultos. “Las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar expectativas teóricas) van de lo particular a lo general.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.8)

Sherman y Webb (1988, citado en Hernández R. et al, 2006) señalan que en la investigación cualitativa “La preocupación directa del investigador se centra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas”. (Sherman y Webb, 2006, p.8).

Es por esto, que el presente estudio responde a un enfoque de tipo cualitativo, el cual es flexible y se relaciona directamente con las vivencias personales de los sujetos de estudio, considerando que la realidad de los docentes que enseñan en el programa educativo para jóvenes y adultos es cambiante y subjetiva.

Asimismo, la investigación cualitativa permite a las seminaristas analizar las prácticas de enseñanza utilizadas por los profesores en los tres momentos de la clase, entendiendo que las conductas de los seres humanos son impredecibles respondiendo a un comportamiento natural al contexto, por ende, los sujetos de estudio improvisan y pueden variar sus conductas respondiendo a cada dificultad que se les presente en el aula, pudiendo innovar en sus respuestas según las necesidad.s.



Al momento de ejecutar sus prácticas de enseñanza, el docente debe comprender y aceptar que los y las estudiantes a los cuales enseña son seres humanos que cambian e innovan en sus conductas diarias, son influenciadas por su contexto cultura, sus experiencias previas, ideologías y creencias.

Desde este enfoque el seminario se desarrolla en un nivel de profundidad descriptivo, el cual busca:

(...) especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis, es decir miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. (Hernández. et al, 2006, p.81)

El estudio descriptivo permite recolectar información sobre cada una de las prácticas de enseñanza utilizadas por los docentes desde lo que ellos declaran hacer mediante sus respuestas en la Entrevista Semiestructurada, además de la manera en que las ejecutan, desde lo analizado y registrado en el Diario de Campo, describiendo detalladamente sus acciones en relación a cómo enseñan abordando la diversidad existente en el aula.

El paradigma de esta investigación es de tipo interpretativo o naturalista definido como un:

Estudio de las situaciones ubicándose en el mundo real, tal y como se desenvuelven naturalmente; hay una actitud no manipuladora, no obstrusiva y abierta a lo que surja, sea lo que sea hay una ausencia de restricciones o resultados predeterminados. (Merino citado en González, 2003, p.132)

González (2003) dice que durante una investigación interpretativa el investigador genera descripciones detalladas de los datos obtenidos, mediante las cuales se captan experiencias y perspectivas personales de los sujetos de estudio, con el fin de, en el



caso de este estudio, generar un análisis de las posibles estrategias utilizadas por los docentes para abarcar la diversidad.

Además, González (2003) señala que este paradigma no pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos ni en las conclusiones. Debido a esto, es que las seminaristas determinan que el paradigma naturalista permite realizar un análisis de la información recopilada considerando que esta realidad es subjetiva y las acciones de los sujetos son influenciadas por sus vivencias previas pudiendo analizar sólo aquellas prácticas de enseñanza utilizadas por los docentes inmersos en la regularización de estudios nocturno.

Desde esta perspectiva, las seminaristas pueden describir e interpretar las situaciones, las interacciones y los comportamientos observables y registrados en el Diario de Campo, además de incorporar aquello que los sujetos de estudio declaran en la Entrevista Semiestructurada desde sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, contrastándolo con aquellos aspectos declarados en la teoría, asimismo pensando en que los fenómenos interpretados no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos naturales.

### **3.2. Diseño metodológico**

Las seminaristas optaron por el diseño metodológico de estudio de casos de tipo descriptivo, ya que como dice Yin (citado en Martínez 2006):

Estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas. (p.4)

De igual forma Chetty (1996 citado en Martínez, 2006) “en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas



como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos” (p.4).

De acuerdo al estudio de caso las seminaristas podrán investigar, analizar e interpretar las características de los sujetos de estudio dentro de su contexto natural, específicamente en el programa EPJA, en relación a la respuesta educativa diversa referida a las estrategias de enseñanza o que se llevará a cabo mediante una Entrevista Semiestructurada y la observación no participante registrada en el Diario de Campo.

### **3.3. Sujetos y escenarios de estudio**

El establecimiento educacional Liceo Nocturno, con una administración dependiente de la municipalidad de Santiago, cuenta con un total de 10 docentes que imparten clases en los tres niveles de enseñanza mencionados anteriormente.

Las seminaristas han decidido no dar a conocer el nombre del establecimiento para guardar confidencialidad de identidad de los sujetos que accedieron a participar del presente estudio.

El criterio de selección de los docentes se da al analizar junto al director del establecimiento educacional los cursos que presentan mayor diversidad, destacando su diferencia etaria y presencia de un alto porcentaje de inmigrantes dentro del aula, contemplando las siguientes características de cada curso:

- El Segundo Nivel Medio B se compone por un total de 31 estudiantes, siendo 26 estudiantes hombres y 5 estudiantes mujeres; 17 estudiantes con nacionalidad chilena y 14 estudiantes con nacionalidad haitiana.

En la siguiente tabla se pueden observar los rangos de edad de los y las estudiantes del curso:

#### **Tabla 4**



*Edad estudiantes de segundo nivel medio B*

Rango etario	Chilenos	Haitianos
Estudiantes entre los 18 y 20 años	12	4
Estudiantes entre los 21 y 25 años	4	5
Estudiantes entre los 26 y 30 años	0	2
Estudiantes entre los 31 y 35 años	1	1
Estudiantes entre los 52 y 55 años	1	2

Nota: Fuente de elaboración propia.

- El Segundo Nivel Medio E se compone por un total de 33 estudiantes, siendo 26 estudiantes hombres y 6 estudiantes mujeres; 1 estudiante no vidente; 18 estudiantes con nacionalidad chilena y 15 con nacionalidad haitiana.

En la siguiente tabla se pueden observar los rangos de edad de los y las estudiantes del curso:

**Tabla 5**

*Edad estudiantes de segundo medio nivel E*

Rango etario	Chilenos	Haitianos
Estudiantes entre los 17 y 20 años	12	2
Estudiantes entre los 21 y 25 años	3	5



Estudiantes entre los 26 y 30 años	1	7
Estudiantes entre los 31 y 35 años	2	1

Nota: Fuente de elaboración propia.

Debido al compromiso adquirido por los profesionales de la educación de educar a los y las estudiantes formando ciudadanos comprometidos, es que las seminaristas escogen a dos profesores que imparten la misma asignatura en los cursos con mayor diversidad del Segundo Nivel Medio del Liceo Nocturno; sin conocer si estos dominan herramientas necesarias para responder a la diversidad.

### **3.4. Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos**

Para llevar a cabo este seminario se utiliza la técnica Entrevista Semiestructurada, y la Observación no Participante, con el registro en un Diario de Campo, para así recabar información que permita saber cómo el profesor responde a la diversidad del aula a través de sus prácticas de enseñanza en los tres momentos de la clase.

En primera instancia se lleva a cabo la Entrevista Semiestructurada a cada uno de los docentes, con el objetivo de identificar los aspectos teóricos que orientan las prácticas de enseñanza del profesor en la estructuración de la clase, para responder a la diversidad de estudiantes del programa de regularización de estudios de jóvenes y adultos:

Entrevista Semiestructurada: “es íntima, flexible y abierta. Esta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) ... es una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están determinadas. (Hernández, et al. 2006, p.597)



Las características de este instrumento, es que permite profundizar en los aspectos que las seminaristas consideren relevantes para el estudio, dando pie a los entrevistados a entregar una mayor información con ideas además de matices propios de cada individuo, pudiendo conocer y comprender el contexto natural; cambiante y subjetivo que rodea a los sujetos de estudio.

De esta forma, las seminaristas guían la entrevista formulando nuevas preguntas que les permitan recopilar información relacionada a las prácticas de enseñanza utilizadas por los docentes, a medida que transcurre el diálogo.

En segunda instancia se lleva a cabo la Observación No Participante la cual se registra en un Diario de Campo para su posterior análisis, con el objetivo de conocer la manera en que el profesor implementa en la estructuración de la clase las prácticas de enseñanza, para responder ante la diversidad de estudiantes del programa de regularización de estudio de jóvenes y adultos.

Observación no Participante: Se trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines. (Campos G., Lule N., 2012, p.53)

De este modo, las seminaristas buscan conseguir la mayor objetividad posible, observando de forma externa la naturalidad de las clases realizadas por los docentes, enfocándose en las prácticas de enseñanza utilizadas por éstos sin alterar su naturaleza. Para ello, se filman tres clases realizadas por cada profesor y posteriormente se analizan mediante el registro de las subcategorías en el Diario de Campo.

Diario de Campo: Bonilla y Rodríguez (citado en Martínez, 2007) establecen lo siguiente:



El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo (p. 5).

Según Martínez, L (2007) este instrumento de recogida de información presenta tres aspectos fundamentales:

**Descripción:** consiste en detallar de la manera más objetiva posible el contexto relacionándolo con el objetivo que guía el seminario.

**Argumentación:** busca profundizar la relación entre las acciones que se están describiendo con la teoría considerada en el estudio, brindándole sentido y relevancia a los aspectos observados.

**Interpretación:** esta se logra mediante la relación entre la argumentación realizada con la experiencia y conocimientos de las seminaristas respecto al tema investigado.

Elliott (1981) comenta que “los investigadores sacarán mayor partido revisando la cinta primero, deteniéndose en los acontecimientos significativos, y transcribiendo luego los episodios pertinentes” (Elliott, citado en Mckernan, 1999, p.40). Esto permitirá a su vez mayor fiabilidad ya que se podrá revisar con detención las clases observadas.

De esta forma las tres clases grabadas durante la Observación No Participante serán analizadas por las seminaristas, reproduciendo los videos la cantidad de veces necesarias para registrar en cada categoría los aspectos acordes al objetivo relacionado. El registro del Diario de Campo es ejecutado para ambos docentes, contrastando las prácticas de enseñanza de ambos con la teoría establecida en el Marco Referencial, para concluir en un análisis preliminar en cada categoría.

Las técnicas de recopilación de datos permiten establecer una relación entre la teoría vinculada a las prácticas de enseñanza y a los tres momentos de una actividad pedagógica, empleadas por los sujetos de estudio; complementando esta información y dándole una mayor confiabilidad con el análisis de los datos registrados en el Diario de Campo que permitirían conocer la manera en que los docentes logran ejecutar tales prácticas de enseñanza.

### 3.5. Categorías consideradas para cada instrumento a emplear

- **Entrevista Semiestructurada**

#### **Objetivo específico 1:**

Identificar los aspectos teóricos que orientan la práctica de enseñanza del profesor en la estructuración de la clase, para responder a la diversidad de estudiantes del programa de regularización de estudio de jóvenes y adultos.

**Tabla 6**

*Categorías de la entrevista*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Preguntas de entrevista</b>
Momento de inicio	Presentación de los objetivos	¿Cómo presenta a los estudiantes los objetivos propuestos para la clase?
	Motivación hacia el tema	¿Cuáles son las estrategias que utiliza para motivar a los estudiantes frente a las temáticas a tratar durante la clase?



	Activación de los conocimientos previos	¿De qué manera activa los conocimientos previos de sus estudiantes?
Momento de desarrollo	Colaboración y participación entre los y las estudiantes.	¿Cómo incorpora dentro de sus propuestas pedagógicas la participación y colaboración de los estudiantes para la construcción de sus aprendizajes?
	Puesta en práctica de habilidades del pensamiento.	¿Cómo promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de las actividades que realiza?
	El docente como mediador.	Dentro de su rol docente, ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza empleadas para mediar el aprendizaje de los estudiantes?
Momento de cierre	Metacognición de los y las estudiantes.	¿Qué tipo de estrategias utiliza para promover la metacognición de los y las estudiantes?, ejemplifica las estrategias utilizadas.
	Verificación del logro de los objetivos.	¿Cómo verifica que los estudiantes logran alcanzar los objetivos de clase propuestos?
Diversidad	Idiomas	Considerando la diversidad cultural presente en su clase, ¿Cómo promueve el aprendizaje en estudiantes que no hablan español?



	Rango etario	¿Cómo influye en la organización de las prácticas de enseñanza la diversidad etaria de los estudiantes?
Autorreflexión	Autorreflexión sistemática de las prácticas de enseñanza.	En beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje, ¿Cuáles son los principales aspectos que promueven su reflexión personal respecto a las prácticas de enseñanza empleadas?  ¿Cómo logra dar respuesta a las necesidades detectadas en sus prácticas pedagógicas?

Nota: Fuente de elaboración propia.

- **Diario de campo**

**Objetivo específico 2:**

Conocer la manera en que el profesor implementa en la estructuración de la clase las prácticas de enseñanza, para responder ante la diversidad de estudiantes del programa de regularización de estudio de jóvenes y adultos.

**Tabla 7**

*Categorías de diario de campo*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Indicadores</b>
Momento de inicio	Presentación de los objetivos.	- Da a conocer el objetivo de la clase y hace partícipe a los estudiantes.



	Motivación hacia el tema.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capta la atención de los estudiantes.</li> <li>- Problematiza sobre la temática.</li> <li>- Insta a los y las estudiantes a comentar sobre la temática.</li> <li>- Indaga con múltiples estrategias sobre los conocimientos de los y las estudiantes sobre la temática.</li> <li>- Relaciona o da ejemplos de la vida cotidiana sobre el problema</li> <li>Solicita ejemplos cotidianos frente a la temática.</li> </ul>
	Activación de los conocimientos previos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mediante una lluvia de ideas, preguntas abiertas, utiliza apoyo audiovisual como referencia, crea una discusión, organizadores de conceptos, entre otros.</li> <li>- Plantea problemática de inicio a un quiebre cognitivo.</li> </ul>
Momento de desarrollo	-La interacción entre docente y estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación entre profesor y estudiante:</li> <li>Responde preguntas de los y las estudiantes;</li> <li>Plantea preguntas a los y las estudiantes;</li> <li>Emplea estrategias colaborativas entre pares.</li> </ul>
	-Relación entre contenidos,	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La secuencia de actividades tiene coherencia con el objetivo y los contenidos.</li> </ul>



	metodologías, recursos de apoyo y secuencia de actividades.	- El profesor: Emplea diversos recursos para apoyar la actividad; Emplea diversas formas de presentar el contenido; Modifica la metodología para mediar el aprendizaje de aquellos estudiantes que presentan dificultades.
	-Puesta en práctica de habilidades cognitivas.	- El profesor promueve el uso de habilidades cognitivas en los y las estudiantes. - El profesor promueve el uso de funciones ejecutivas en los y las estudiantes.
	- Participación de los estudiantes.	- El profesor promueve la participación activa de los y las estudiantes de diversas formas: Realiza preguntas; Analizan información; Resuelven problemas, entre otras.
	El profesor actúa como mediador.	- El profesor supervisa el desarrollo de la clase, responde preguntas, realiza preguntas, problematiza con el estudiante, entrega ejemplos, solicita ejemplos, solicita apoyo de los pares para la mediación, retroalimenta, utiliza diversos medios para facilitar el aprendizaje.
Momento del cierre	El profesor guía el proceso de	- El profesor retroalimenta la transferencia de contenidos; Repite las preguntas empleadas en momento de inicio y desarrollo; Pregunta



	metacognición de los estudiantes	sobre el alcance de los objetivos de aprendizaje; Indaga sobre los elementos que facilitaron el aprendizaje; Indaga sobre los elementos que dificultaron el aprendizaje; El docente formula preguntas de guía a los y las estudiantes.
	El profesor verifica que el objetivo de la clase se cumplió.	- Propone diversas formas de verificación de los objetivos de aprendizajes tales como: Heteroevaluación Autoevaluación Coevaluación.

Nota: Fuente de elaboración propia



### 3.6. Modelo de instrumentos a emplear

#### **Entrevista Semiestructurada**

“La presente entrevista tiene como objetivo analizar la forma en que el docente responde ante la diversidad de necesidades educativas de estudiantes en la regularización de estudios de jóvenes y adultos pertenecientes al Liceo Nocturno”

La entrevista será realizada de manera individual en los tiempos que el profesor y las seminaristas dispongan. Se requiere que el profesor responda a las preguntas de la mejor forma que pueda expresarlo, es por esto que se realizaron preguntas abiertas para abordar los datos de los factores intrínsecos, luego los extrínsecos y para finalizar la preparación de la enseñanza, así las seminaristas podrán compilar información para luego analizar y concluir el seminario.

#### **I. IDENTIFICACIÓN**

Sexo:

- Femenino
- Masculino

Años de desempeño docente: .....

Años de experiencia en la regularización de estudios de jóvenes y adultos: .....

#### **II. PREGUNTAS**

##### **Momento de inicio**

- 1-. ¿Cómo presenta a los estudiantes los objetivos propuestos para la clase?
- 2-. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para motivar a los estudiantes frente a las temáticas a tratar durante la clase?
- 3-. ¿De qué manera activa los conocimientos previos de sus estudiantes?

##### **Momento del desarrollo**



- 4-. ¿Cómo incorpora dentro de sus propuestas pedagógicas la participación y colaboración de los estudiantes para la construcción de sus aprendizajes?
5. ¿Cómo promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de las actividades que realiza?
- 6-. Dentro de su rol docente, ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza empleadas para mediar el aprendizaje de los estudiantes?

### **Momento de cierre**

- 7-. ¿Qué tipo de estrategias utiliza para promover la metacognición de los y las estudiantes?, ejemplifique las estrategias utilizadas.
- 8-. ¿Cómo verifica que los estudiantes logran alcanzar los objetivos de clase propuestos?

### **Diversidad**

- 9-. Considerando la diversidad cultural presente en su clase, ¿Cómo promueve el aprendizaje en estudiantes que no hablan español?
- 10-. ¿Cómo influye en la organización de las prácticas de enseñanza la diversidad etaria de los estudiantes?

### **Autorreflexión**

- 11-. En beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿Cuáles son los principales aspectos que promueven su reflexión personal respecto a las prácticas de enseñanza empleadas?
- 12-. ¿Cómo logra dar respuesta a las necesidades detectadas en sus prácticas pedagógicas?



### Diario de Campo

“La presente observación tiene como objetivo recopilar información de aquellas categorías y subcategorías que no puede abarcar la entrevista. Además de contrastar, comparar y complementar la información recopilada con la entrevista. Y desde esta observación conocer y analizar la manera en que el docente conoce la manera en que el docente implementa en la estructuración de la clase las prácticas de enseñanza, para responder ante la diversidad de estudiantes del programa de regularización de estudio de jóvenes y adultos”.

La observación será en la modalidad no participante, y el análisis de estas será realizada de a tres seminaristas por profesor, durante las 3 sesiones de cada uno, en los tiempos que los profesores y las seminaristas dispongan. Se requiere que el profesor sea espontáneo y actúe con naturalidad, sin alterar el contexto y las conductas de los participantes; de esta forma las seminaristas podrán compilar información para luego analizar y concluir la investigación.

**Docente observado**

**Categorías**

**Subcategorías**

**Indicadores**

**Observación**



Momento de inicio	Presentación de los objetivos	- Da a conocer el objetivo de la clase y hace partícipe a los estudiantes.	
	Motivación hacia el tema	- Capta la atención de los estudiantes. - Problematiza sobre la temática.  -Insta a los y las estudiantes a comentar sobre la temática.  -Indaga con múltiples estrategias sobre los conocimientos de los y las estudiantes sobre la temática.  -Relaciona o da ejemplos de la vida cotidiana sobre el problema.  Solicita ejemplos cotidianos frente a la temática.	



	Activación de los conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mediante una lluvia de ideas, preguntas abiertas, utiliza apoyo audiovisual como referencia, crea una discusión, organizadores de conceptos, entre otros.</li> <li>-Plantea problemática de inicio a un quiebre cognitivo.</li> </ul>	
Momento de desarrollo	-La interacción entre profesor y estudiantes	- Relación entre profesor y estudiante: Responde preguntas de los y las estudiantes; Plantea preguntas a los y las estudiantes; Emplea estrategias colaborativas entre pares.	
	-Relación entre contenidos, metodologías,	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La secuencia de actividades tiene coherencia con el objetivo y los contenidos.</li> <li>- El profesor: Emplea diversos recursos para apoyar la actividad; Emplea diversas formas de presentar el</li> </ul>	



	recursos de apoyo y secuencia de actividades.	contenido; Modifica la metodología para mediar el aprendizaje de aquellos estudiantes que presentan dificultades.	
	-Puesta en práctica de habilidades cognitivas	- El profesor promueve el uso de habilidades cognitivas en los y las estudiantes. - El profesor promueve el uso de funciones ejecutivas en los y las estudiantes.	
	- Participación de los estudiantes.	- El profesor promueve la participación activa de los y las estudiantes de diversas formas: Realiza preguntas; Analizan información; Resuelven problemas, entre otras.	
	El profesor actúa como mediador.	- El profesor supervisa el desarrollo de la clase, responde preguntas, realiza preguntas, problematiza con el estudiante, entrega ejemplos, solicita ejemplos, solicita apoyo de los pares para la	



		mediación, retroalimentación, utiliza diversos medios para facilitar el aprendizaje.	
Momento del cierre	El profesor guía el proceso de metacognición de los estudiantes	- El profesor retroalimenta la transferencia de contenidos; Repite las preguntas empleadas en momento de inicio y desarrollo; Pregunta sobre el alcance de los objetivos de aprendizaje; Indaga sobre los elementos que facilitaron el aprendizaje; Indaga sobre los elementos que dificultaron el aprendizaje; El docente formula preguntas de guía a los y las estudiantes.	
	El profesor verifica que el objetivo de la clase se cumplió	- Propone diversas formas de verificación de los objetivos de aprendizajes tales como: Heteroevaluación. Autoevaluación. Coevaluación.	



### 3.7. Criterios de rigor científico

Para propiciar que la investigación sea válida y confiable se requiere considerar ciertas normas que permitan la verificación de los datos recopilados durante la investigación, es decir el sustento de las técnicas e instrumentos de investigación, los cuales se describirán de la siguiente forma.

Para alcanzar una confiabilidad durante la investigación se utiliza el criterio de Consistencia o Dependencia, este criterio busca darles una estabilidad a los datos recopilados:

...el investigador debe procurar analizar sin perder de vista que por la naturaleza de la investigación cualitativa siempre tendrá un cierto grado de inestabilidad. Para lograr la consistencia de los datos se emplean procedimientos específicos tales como: la triangulación de investigadores, métodos y de resultados; el empleo de un evaluador externo, y la descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos; además, la estrategia de comparación constante que permite revisar y comparar los resultados emergentes con teorías previamente formuladas. (Noreña, Alcaraz, Rojas. y Rebolledo. 2012, p.268)

Es por esto que las seminaristas utilizan la técnica de triangulación de datos, debido a que durante la investigación se utilizan distintos métodos para comparar la información recopilada con la entrevista semiestructurada, los datos registrados en el diario de campo gracias a la observación no participativa y la teoría trabajada en el Marco Referencial.

En la descripción detallada del análisis de la información recopilada en las Entrevistas Semiestructurada y el análisis del Diario de Campo a ambos profesores, se realiza la Codificación Teórica, la cual es una “técnica para interpretar los textos y los procedimientos de categorización de datos” (Hernández, et al. p. 193, 2014) es por esto,



que se establecen distintas nomenclaturas para cada subcategoría, permitiendo categorizar la información recopilada y ordenarla en un cuadro, puesto que se realiza el análisis preliminar de cada objetivo específico.

Durante la descomposición de la información se escuchan las grabaciones de las Entrevistas Semiestructuradas y de las clases de forma ilimitada, hasta que las seminaristas consideren que se extrajo la mayor información posible que permita responder a cada pregunta específica de la investigación.

Respondiendo al concepto de Saturación Teórica, definido por Hernández R, como “la saturación se alcanza cuando el investigador no tiene acceso a otros datos que contribuyan al desarrollo de la investigación” (p. 193, 2014)

La regla general al construir una teoría es reunir datos hasta que todas las categorías estén saturadas. Esto significa que a) no haya datos nuevos importantes que parezcan están emergiendo en una categoría, b) la categoría esté bien desarrollada en términos de sus propiedades y dimensiones, demostrando variación, y c) las relaciones entre las categorías estén bien establecidas y validadas. (Ardila, Rueda. p. 101, 2013)

Es por esto, que mediante la Codificación Teórica se ordena la información recopilada y por medio de la saturación se logra capturar toda la información necesaria para dar respuesta al objetivo de investigación, siendo necesaria para dar precisión al seminario.

La validación de los instrumentos utilizados es realizada por tres docentes expertos que imparten clases en la Universidad Católica Silva Henríquez, siendo los siguientes:



**Tabla 8**

*Validadores expertos de instrumentos de recogida de información*

<b>Nombre</b>	<b>Cargo e institución</b>	<b>Grado Académico</b>
María Rosa Oyarce Quiroz	Profesora adjunto, Universidad Católica Silva Henríquez	Magíster en Pedagogía universitaria Mención innovaciones educativas
Víctor Martínez Gutiérrez	Académico permanente Universidad Católica Silva Henríquez	Doctorando en Educación
Felipe Hidalgo Kawada	Escuela de la Educación en Ciencias del Movimiento y Deportes en Universidad Católica Silva Henríquez.	Magíster en Psicología educacional

Nota: Fuente de elaboración propia.

La primera experta en validar los instrumentos fue la Magíster Rosa Oyarce Quiroz quién solicitó cambios en la formulación de los objetivos, mejorar la redacción de las preguntas de la Entrevista Semiestructurada y los criterios del Diario de Campo; declarando que el uso de la asignatura de Matemáticas hace que se mal interprete el problema central de la investigación.

Luego el Doctorando Víctor Martínez Gutiérrez solicita cambios en la redacción de las preguntas correspondientes a la Entrevista Semiestructurada para lograr una mayor comprensión de éstas por parte de los entrevistados.

Por último, el Magíster Felipe Hidalgo Kawada solicita cambios en la formulación de las preguntas de la entrevista, buscando que estas sean más abiertas y permitan que el



entrevistado pueda expresarse con mayor facilidad al entregar una respuesta. Además, sugiere que, al realizar el registro de las observaciones, estas apunten a la descripción de la diversidad existente en el aula que a los momentos que conforman la estructura de una actividad pedagógica.

Todas las recomendaciones realizadas por los expertos ya mencionados, fueron consideradas e incorporadas en los instrumentos de recogida de información, reenviadas para lograr la validación de los instrumentos.



#### **4. Capítulo IV: Presentación de los resultados**

A continuación, se entregan los resultados obtenidos desde la información recopilada mediante los instrumentos utilizados; los cuales son expuestos en matrices de triangulación de acuerdo a cada objetivo específico formulado.

##### **4.1. Trabajo de campo o recogida de información**

En el presente seminario, se utilizan dos técnicas de recogida de información, la primera corresponde a una Entrevista Semiestructurada; mientras que la segunda a la Observación no Participante de cada clase, registrada en un diario de campo.

Para esto se exponen las etapas de recogida de información, análisis y generación de conclusiones, las cuales son las siguientes:

- **Etapas 1:** Las seminaristas confeccionan las técnicas e instrumentos de recogida de información. Una Entrevista Semiestructurada levantando cinco categorías, subcategorías y preguntas acordes que responden al primer objetivo específico. Por otra parte, para la Observación No Participante se registra en un diario de campo el cual compone de cuatro categorías, subcategorías e indicadores de observación que permiten facilitar y guiar el análisis de lo observado. Todo esto se fundamenta teóricamente a partir de la información incorporada en el Marco Referencial.
- **Etapas 2:** Las técnicas e instrumentos de recogida de información son enviados a validadores expertos en metodología e investigación, en donde ellos revisan y validan los instrumentos según los criterios de pertinencia y coherencia. Durante este proceso las seminaristas realizan las sugerencias de los expertos y se concluye con la validación los instrumentos.
- **Etapas 3:** Las seminaristas realizan la grabación de las tres clases por cada profesor, paralelo a la validación de instrumentos para optimizar el tiempo.



- **Etapa 4:** Con los instrumentos ya validados, se realiza la aplicación de la entrevista a los profesores.
- **Etapa 5:** Posteriormente se realiza la transcripción de las respuestas de la entrevista sin manipulación de la información, considerando todas sus respuestas, cumpliendo con los criterios de rigor científico.
- **Etapa 6:** Las seminaristas realizan la transcripción del registro de observación descriptivo de las grabaciones al diario de campo, seleccionando las conductas del profesor y de los estudiantes correspondientes a cada subcategoría, guiándose por los indicadores que fueron planteados.

Durante esta etapa se da cumplimiento con el criterio de rigor científico de saturación, ya que, las seminaristas revisan tantas veces sea necesario las transcripciones del Diario de Campo, como las respuestas de la Entrevista semiestructurada, hasta que ya no se visualiza información relevante para el análisis.

- **Etapa 7:** Para el posterior análisis, las seminaristas desarrollan la codificación de los instrumentos, por medio de códigos y etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva compilada durante el seminario.
- **Etapa 8:** Se vacían todos los códigos previamente seleccionados, relacionándolos directamente con el fundamento teórico y las categorías de análisis, realizando el análisis preliminar, utilizando la triangulación de datos por medio de una matriz de análisis de elaboración propia.
- **Etapa 9:** Las seminaristas realizan las conclusiones generales, por medio de las preguntas específicas guían el estudio, a los supuestos y limitaciones además de los objetivos específicos al objetivo general del seminario, de acuerdo al análisis preliminar de cada categoría e instrumento.



Durante las etapas mencionadas previamente, surgen distintos facilitadores y obstaculizadores que se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 9**

*Facilitadores y obstaculizadores*

<b>Facilitadores</b>	<b>Obstaculizadores</b>
Distribución de tareas, lo que permitió una mejor coordinación de los tiempos y el cumplimiento de las responsabilidades para cada integrante del grupo.	El tiempo de validación de los instrumentos fue más de lo esperado y planificado por las seminaristas, lo que retrasó la realización del capítulo 4.
El sistema de codificación que permitió recabar la información precisa para posteriormente realizar el análisis.	Coordinar reuniones en diferentes lugares debido a la ocupación de la Universidad, dificultando los encuentros con la docente guía del seminario, en un espacio alternativo con óptimas condiciones (conexiones eléctricas para los notebook, señal de Wifi que soporte el uso de Google Drive, espacio con mobiliaria apta para siete personas).
Elaboración de una carta gantt, lo que facilitó la planificación, programación, seguimiento y control de las tareas durante todo el período de elaboración del seminario.	Los sujetos de estudio mostraron una disposición resistente a la grabación de las clases.

Nota: Fuente elaboración Propia.



#### **4.2. Análisis de los Hallazgos de Investigación**

En el siguiente apartado, se describen los resultados obtenidos en las Entrevistas Semiestructuradas aplicadas y en el registro del Diario de Campo a los profesores del Liceo Nocturno.

Durante el análisis de la información recopilada en el seminario, se elaboraron dos tablas, una para los hallazgos de la Entrevista Semiestructurada y otra para el registro del Diario de Campo, en ellas se establecieron categorías relacionadas a los objetivos específicos que guían el estudio. Se utilizan dos estrategias para facilitar el orden y la transcripción de la información recopilada: códigos de color asociadas a cada subcategoría y la regla mnemotécnica.

Por otra parte, se elaboró dos matrices de triangulación de información, una para la entrevista incluyendo las respuestas de ambos profesores y otra para el registro del diario de campo, uniendo las conductas observadas en las clases de ambos profesores, además de presentar la información recabada de acuerdo a las categorías establecidas. Los datos recopilados en ambos instrumentos fueron contrastados con la información teórica, realizando un análisis preliminar por cada matriz.

**Tabla 10**

*Establecimiento de categorías para el análisis*

<b>Objetivo Específico 1:</b> Identificar los aspectos teóricos que orientan la práctica de enseñanza del profesor en la estructuración de la clase, para responder a la diversidad de estudiantes del programa de estudio de jóvenes y adultos.				
<b>Inicio:</b>	<b>Desarrollo:</b>	<b>Cierre:</b>	<b>Diversidad:</b>	<b>Autorreflexión:</b>
<b>ACP:</b> Activación conocimientos previos	<b>REM:</b> Relación entre contenidos, metodologías, recursos de apoyo y secuencia de actividades.	<b>MET:</b> Metacognición de los y las estudiantes	<b>DIV:</b> Diversidad	<b>AUT:</b> Autorreflexión
<b>OBJ:</b> Presentación de los objetivos	<b>MED:</b> el docente como mediador	<b>VOBJ:</b> Verificación del logro de los objetivos		
<b>MOT:</b> Motivación hacia el tema	<b>REPART:</b> Interacción y participación entre los y las estudiantes			



**Objetivo Específico 2:** Conocer la manera en que el docente implementa en la estructuración de la clase las prácticas de enseñanza, para responder ante la diversidad de estudiantes del programa de regularización de estudio de jóvenes y adultos.

<b>Inicio:</b>	<b>Desarrollo:</b>	<b>Cierre:</b>	<b>Diversidad:</b>	
<b>ACP:</b> Activación de los conocimientos previos	<b>REM:</b> Relación entre contenidos, metodologías, recursos de apoyo y secuencia de actividades.	<b>MET:</b> Metacognición	<b>DIV:</b> Diversidad	
<b>OBJ:</b> Objetivos	<b>PART:</b> Participación	<b>VOBJ:</b> Verificación de los objetivos		
<b>MOT:</b> Motivación	<b>MED:</b> Mediación  <b>COE:</b> Interacción			



### 4.3. Triangulación de Información, entre análisis de subcategorías y entrevistas

**Tabla 11**

*Matriz de análisis objetivo específico 1*

<b>Objetivo General:</b> Analizar las prácticas de enseñanza que utilizan los docentes en la estructuración de la actividad pedagógica, para responder a la diversidad del aula en la regularización de estudios de jóvenes y adultos.			
<b>Objetivo Específico 1:</b> Identificar los aspectos teóricos que orientan la práctica de enseñanza del profesor en la estructuración de la clase para responder a la diversidad de estudiantes del programa de estudio de jóvenes y adultos.			
<b>Descripción</b>	<b>teórica</b>	<b>Entrevista semiestructurada</b>	<b>Entrevista semiestructurada</b>
<b>categoría:</b>		<b>Profesor 1</b>	<b>Profesor 2</b>
<b>Inicio</b>			



<p>El Ministerio de Educación (2009), establece que, durante el momento de inicio, el cual es el comienzo de la clase, está destinado a identificar los aprendizajes y experiencias previas de los estudiantes. Además, se explicitan los objetivos a desarrollar, en donde el profesor debe realizar motivación hacia el tema.</p>	<p>En relación a la presentación del objetivo de la clase el profesor manifiesta que el objetivo de la clase es presentado en algunas ocasiones, declarando “...a veces lo presento, otras veces presento los contenidos”.</p> <p>Respecto al aspecto de la motivación presente durante el inicio de la clase, el profesor manifiesta que para motivar a sus estudiantes los hace participar pasando a la pizarra, declarando: “...los hago participar que salgan a la pizarra” a su vez comunica que no utiliza otra estrategia de motivación porque “...como ya son adultos entonces no hay que estar motivándolos”</p> <p>La activación de los conocimientos previos es realizada por medio de</p>	<p>Con respecto a la presentación del objetivo de la clase, el profesor manifiesta que él sí presenta el objetivo a los estudiantes: “...yo escribo el objetivo de la clase en la pizarra, a veces lo leo y otra solo lo escribo”.</p> <p>En cuanto a la motivación entregada en el inicio de la clase, el profesor menciona tres estrategias con las cuales afirma obtiene buenos resultados con sus estudiantes.</p> <p>Estas son: “Que los ejercicios que yo esté hablando relacionarlos con el cotidiano de los alumnos”. “La segunda estrategia es dejar el teléfono celular fuera del aula” y como tercera estrategia, señala: “Una estrategia también para mi es el día que nos ponemos de acuerdo en rendir las pruebas, no faltes, porque tienes más oportunidades que te vaya bien porque tal vez hasta haga la prueba de a</p>
---	---	---



	<p>ejercicios, el profesor anuncia que “...solamente por el poco tiempo que existe desarrollar como un ejercicio tipo y después tratarlo, trabajarlo en ejercicios similares”.</p>	<p>dos para que haya complementación de información”.</p> <p>En la activación de los conocimientos previos el profesor lo hace a través de un resumen oral de la clase anterior “primero en cada clase tratar de que nos acordemos de lo que vimos la anterior (...) una fórmula, un teorema, algún ejercicio típico, para intentar de que ellos reactivar nuevamente”, a su vez señala utilizar material de apoyo destacando: “Guía de apoyo o guía de inicio con información de lo que se vio la clase anterior”. Además de esto, agrega que una forma de corroborar la información presente en la guía es: “muchas veces digo cosas que yo antes no he dicho y no rayan y me doy cuenta que esa persona si se recuerda de lo que se dijo”.</p>
--	--	---



### **Análisis preliminar:**

El Ministerio de Educación de Chile (2009) señala que, durante el momento de inicio de la clase, es importante realizar ciertas acciones como presentar el objetivo de la clase; en este caso los sujetos de estudio no consideran que este aspecto de la teoría sea completamente necesario, afirmando que presentan el objetivo de la clase en algunas ocasiones de forma escrita, verbal o al presentar el contenido de la clase.

Las seminaristas estiman pertinente darle sentido a una actividad pedagógica desde el qué y el por qué deben aprender los y las estudiantes, ligando esto con su realidad y con la necesidad que tienen estos adultos de saber qué aprenderán, tal como lo postula Holton, E. Swanson, R. (2001) los adultos necesitan saber cuál es la razón para aprender un determinado tema, desde la vivencia de experiencias reales o simuladas. Es por ello que es necesario dar a conocer la intención de una actividad pedagógica.

El segundo aspecto que compone el inicio de la clase declarado por el Ministerio de Educación de Chile (2009) es cómo se motiva a los y las estudiantes, buscando generar deseos por aprender; respecto a esto el profesor 1 considera que no es necesaria la motivación, debido a que son estudiantes adultos y ellos asisten a clases por decisión propia. Por otra parte, el profesor 2 considera que sí es necesaria la motivación, para que los y las estudiantes prioricen el asistir a clases frecuentemente.

El grupo de seminaristas establece que la motivación de los estudiantes está dada por la disposición, así como lo postula Holton, E. Swanson, R. (2001) como la disposición para aprender, en donde los adultos aprenderán aquellos conceptos



que necesitan conocer para cumplir su papel en la sociedad y así alcanzar su objetivo final que es completar sus estudios de enseñanza básico y/o media.

Por último, el Ministerio de Educación de Chile (2009) señala que es necesario activar los conocimientos previos de los y las estudiantes, sabiendo que estos siempre poseen alguna idea o experiencia anterior vinculada con el contenido. Referente a esto, ambos profesores trabajan a través de preguntas utilizadas en una lluvia de ideas, en donde el grupo da a conocer qué hicieron la clase anterior, conectando las ideas entre sí. Las seminaristas establecen la conexión de la activación de los conocimientos previos con lo planteado desde la teoría Andragógica según Holton y Swanson, R. (2001) quienes conciben la experiencia previa como la acumulación de las experiencias a lo largo de sus vidas, transformándolas en un recurso que nutre el aprendizaje, sus motivaciones, intereses, necesidades y formas de aprender, lo cual requerirá una mayor individualización de la enseñanza y una estrategia de aprendizaje que responda a estas características; por consiguiente el aceptar y valorar todas las experiencias previas de los jóvenes y adultos es una buena herramienta para comenzar a trabajar en la actividad pedagógica, no obstante al ser diversos los y las estudiantes presentes en el aula, se hace imprescindible que la nivelación de conocimientos previos se realice por medio de diferentes estrategias de enseñanza (Barriga y Hernández, 1997) como mapas conceptuales, ilustración, organizadores gráficos y/o una lluvia de idea, tal como fue señalado por los profesores, ya que a raíz de esto podemos evidenciar que no todos manejan la misma información ni las mismas experiencias.



<p><b>Descripción teórica</b></p> <p><b>categoría:</b></p> <p><b>Desarrollo</b></p>	<p><b>Entrevista Semiestructurada</b></p> <p><b>Profesor 1</b></p>	<p><b>Entrevista Semiestructurada</b></p> <p><b>Profesor 2</b></p>
<p>El Ministerio de Educación (2009) define el momento de desarrollo como una instancia en que se visualiza la interacción del profesor con sus estudiantes y con los contenidos; para esto realiza actividades intencionadas, cuyo propósito es hacer que los estudiantes trabajen sus habilidades cognitivas y ejecutivas, además de incentivar la participación activa de los estudiantes, a través del ensayo y error con el</p>	<p>El profesor utiliza como estrategias de interacción entre los y las estudiantes el trabajo en parejas y/o en grupos, tal como lo señala en la entrevista “...hacerlos trabajar en pareja, en grupos es una forma de que ellos interactúan”, además de salir a exponer los ejercicios resueltos en la pizarra, estableciendo lo siguiente: “...que salgan, que exponen que los alumnos cuando ya realizan un trabajo salgan a la pizarra a mostrar y explicar al resto de sus compañeros”.</p>	<p>El profesor dice promover la colaboración entre sus estudiantes, señalando: “Los hago trabajar grupales” puesto que “uno lee y el otro responde entonces los voy haciendo que ellos vayan jugando, trabajen los ejercicios en equipo”. Añade que es única interacción presente en matemática es: “que trabajen los ejercicios en equipo y yo después corrijo”.</p> <p>En cuanto a las habilidades, los conocimientos y las actitudes, el profesor declara utilizar actividades, diciendo: “yo les entrego a ellos ejercicios o les dicto ejercicios que son de análisis”, agrega que (...) después del análisis tomar el cuaderno y empezar a</p>



<p>fin de apropiarse del aprendizaje y contenidos de la clase.</p>	<p>El profesor relaciona los contenidos de manera ascendente “...yo trato de trabajar de los más fácil a lo más difícil”</p> <p>En ocasiones supervisa y retroalimenta a los que si quieren aprender y son autónomos declarando que “...a los que si quieren aprender deben tener su autonomía, si no quieren aprender no hay nada que hacer”</p>	<p>ordenar la información”, afirmando guiarlos: “yo les hago modelos, yo tomo un ejercicio, este es el modelo, este es el ejemplo, deberíamos hacerlo así”.</p> <p>Con respecto a las prácticas de enseñanza empleadas para mediar el aprendizaje de los estudiantes, el profesor señala: “responderles cada una de las preguntas que ellos tengan”.</p> <p>El profesor manifiesta su convicción en la efectividad de la participación de sus estudiantes, diciendo: “creo que la participación con el complemento mío y con esos compañeros que saben un poco más ayuda a que afiancen un poco más los conocimientos”</p>
<p><b>Análisis preliminar:</b></p>		



Desde el Ministerio de Educación (2009) se plantea que en el momento del desarrollo debe existir una interacción entre el profesor, los y las estudiantes y los contenidos, en donde se realizan una serie de actividades planificadas, con el fin que éstos trabajen las funciones cognitivas y ejecutivas. Ante esta acción ambos profesores declaran realizarlo en práctica por medio del trabajo en grupos y/o parejas entre el curso, permitiendo que se expliquen el contenido entre pares, con una participación activa de los y las estudiantes; de esta forma el profesor 2 manifiesta que la interacción entre pares es necesaria y ayuda a afianzar los conocimientos. Por otro lado, ambos profesores manifiestan que sus estudiantes exponen y explican los ejercicios en la pizarra o desde sus asientos. Las seminaristas coinciden en la existencia de interacciones entre profesor y entre estudiantes dentro de la sala de clase, por ende, ambos profesores practican esta forma de trabajo en una actividad pedagógica.

En relación al propósito de que cada estudiante logre apropiarse de los contenidos y aprendizajes, el profesor 1 declara que él presenta los contenidos de forma ascendentes, es decir, con una progresión desde lo más fácil hasta lo más complejo; por su parte, el profesor 2 utiliza ejercicios de análisis en donde muestra ciertos ejemplos para el desarrollo de los estudiantes.

Con respecto a lo establecido por Cross (citado en Rodríguez, 2007) en su Modelo de Características de los Adultos como Aprendices, las características personales de los estudiantes adultos están relaciona con las etapas de desarrollo, es decir a procesos cognitivos y madurativos por los que atraviesa cada sujeto, por ello la apropiación de contenidos es diferente. Pese a que los entrevistados manifiestan no tomar en cuenta la totalidad de las características de sus estudiantes, las seminaristas consideran relevante que al momento de desarrollar y planificar una actividad pedagógica el profesor debe



tener conocimiento sobre las características personales y cómo esto está ligado a la apropiación de contenidos, por tanto, no es vivenciado en el lugar de estudio según las entrevistas realizadas a los docentes.

El profesor 1 declara que en ocasiones supervisa y retroalimenta a los estudiantes que si quieren aprender y son autónomos; a su vez el profesor 2 señala que los estudiantes trabajan los ejercicios en equipo y después él los corrige, agregando que responde cada una de las preguntas de sus estudiantes, realizando un seguimiento cercano a los menos aventajados complementando su conocimiento, la participación y a los compañeros que saben un poco más para lograr la consolidación de los conocimientos. Como lo establece Holton y Swanson, R (2001) desde la teoría Andragógica, el rol del docente es ser un facilitador del aprendizaje, el cual guíe el aprendizaje del adulto, relacionando las necesidades de los y las estudiantes con los conocimientos y los recursos pertinentes, de manera oportuna y efectiva; creando un clima propicio para el aprendizaje basado en la confianza y el respeto; es así que las seminaristas interpretan que el monitoreo que señalan realizar los profesores durante sus clases logra crear un clima propicio para el aprendizaje, aun así encuentran pertinente incrementar la relación y vinculación que debiese existir entre los contenidos que están trabajando, con las necesidades y las realidades de la diversidad de estudiantes presentes en el aula.

<p><b>Descripción</b> <b>teórica</b> <b>categoría:</b> <b>Cierre</b></p>	<p><b>Entrevista semiestructurada</b> <b>Profesor 1</b></p>	<p><b>Entrevista semiestructurada</b> <b>Profesor 2</b></p>
--	---	---



<p>El Ministerio de Educación (2009) establece que en la etapa de cierre se afianzan los aprendizajes alcanzados, verificando que el objetivo de la clase se cumplió, realizando evaluación y reflexión, en donde el profesor se desenvuelve como mediador o guía desarrollando síntesis, preguntas directas, dinámicas de conversación grupal, entre otras.</p>	<p>La manera en que los estudiantes logran apropiarse de los aprendizajes obtenidos por medio de la realización de ejercicios “...los alumnos expliquen el desarrollo de la o los métodos... ellos generalmente van explicando y uno va mostrando las distintas estrategias”, a su vez verifica que estos se concretan en “... el trabajo mismo de sacarlos a la pizarra, claro ahí se verifica el proceso”.</p>	<p>Las acciones con las que el profesor se asegura de que los estudiantes lograron el objetivo de la clase es “hacer este ehh... juego de palabras y respuestas juego de ehm yo les digo y ustedes me dicen”, a su vez realiza, “Yo en general lo hago a través de preguntas”.</p>
<p><b>Análisis preliminar:</b></p> <p>El Ministerio de Educación (2009) define el cierre como la instancia en donde se verifica el logro de los objetivos que guían la clase, el planteamiento de preguntas y aclaración de dudas, guiando la reflexión de los y las estudiantes, buscando</p>		



que estos puedan realizar una transferencia del contenido a su diario vivir. Ambos profesores reconocen que verifican que se logre el objetivo de la clase mediante estrategias de enseñanza similares, las cuales son juegos de preguntas abiertas y la participación del curso, obteniendo información respecto a la comprensión de los contenidos trabajados. La única diferencia es que el profesor 1 relata que este juego de preguntas se basa en un ejercicio final en la pizarra, en el cual los y las estudiantes deben explicar de forma verbal el método con el que resolvieron tal ejercicio.

En lo que respecta a la utilización de las preguntas las seminaristas rescatan la información postulada por Barriga y Hernández (1997) sobre el uso de estrategias de enseñanza, en donde las preguntas intercaladas, llamadas así por los autores, se pueden insertar en la situación de enseñanza, las cuales favorecen la mantención de la atención, la práctica, retención y la obtención de información relevante, siendo esta una vía para corroborar el logro de los objetivos planteados al comienzo de una actividad pedagógica. De esta manera se interpreta que la utilización de ésta estrategia consigue la reflexión de los y las jóvenes y adultos respecto a la retención de los contenidos, tal como lo establecen los profesores entrevistados, aun así, puede ser complementado con otras estrategias para verificar el logro del objetivo. Además de esto como señala Flavell (1976), la metacognición pretende que el estudiante sea autónomo en el reconocimiento de las estrategias que cada uno elige para aprender, en donde el profesor se desempeña como guía, acción que no se lleva a cabo de forma idónea. Sin embargo, no se evidencia mediante el relato, un andamiaje de procesos cognitivos de simples a complejos, promovido por los profesores. Tampoco declaran sacar provecho de las funciones ejecutivas que define Gioia et al. (2000), tales como el cambio, organización y planificación y control.

Por otro lado según lo planteado por Cross (citado en Rodríguez, 2007) los adultos deben ser llevados al cambio incrementando los estados y niveles de desarrollo personal, las seminarista analizan en relación a esto, que el momento de cierre de una actividad dará paso a aumentar o no un nuevo nivel de desarrollo personal de los estudiantes adultos, lo cual en esta realidad está siendo utilizado solo para vivenciar sí lograron captar el contenido, no obstante, la importancia del momento de cierre de una actividad pedagógica según las seminaristas, es que se logren prácticas de enseñanza que apunten a la transferencia del contenido y al desarrollo integral de las personas, potenciando las habilidades cognitivas de los y las estudiantes.

<b>Descripción teórica</b> <b>categoría:</b> <b>Diversidad</b>	<b>Entrevista semiestructurada</b> <b>Profesor 1</b>	<b>Entrevista semiestructurada</b> <b>Profesor 2</b>
El concepto diversidad cultural se entiende como el resultado de la presencia de múltiples culturas, originada por los movimientos migratorios con	En relación a la presencia de diversas culturas el profesor establece que “las estrategias son las misma para todos” declarando además que “a medida que los alumnos son más adultos son como más responsables, puede costarle un poquito más, pero son más constantes los jóvenes	Ante la presencia de diversidad cultural, específicamente de idioma, el profesor expresa responder ante esta, manifestando:  “Lo logramos solucionar con algo muy simple: el trato tú a tú -directo directo con la persona- y calma, con los haitianos lo mismo:

<p>características específicas de cada cultura.</p> <p>La diversidad ligada a factores intra e interpersonales, concentra todas las diferencias que se dan en el aprendizaje y que se vinculan con aspectos cognitivos, motivacionales, afectivos y relacionales (Sánchez, citado en Cingolani, 2004)</p>	<p>vienen con el mismo ritmo del liceo, entonces un chiquillo que tenga 18 o 19 años es un niño, pero a todos los trato igual”</p> <p>El profesor se refiere a las estrategias utilizadas con el estudiante no vidente como incompetente declarando lo siguiente: “...yo no tengo las herramientas y no sé cómo hacerlos tampoco... trato de abordarlo mandándoles guías y que él las vaya escuchando, a través por mails... mi especialidad es ser profesor de matemáticas y no de ciego, tiene que haber una persona capacitada”.</p>	<p>“Tranquilo, tranquilo”. Añade que hay ocasiones donde debe utilizar otros medios, diciendo: “pasamos incluso por un papelito” y en el caso que esta no le da resultado, declara utilizar un último recurso, diciendo: “trato de ver e incluso solucionarlo en inglés”.</p> <p>En relación a la diversidad del rango etario de los estudiantes, el profesor reconoce su influencia y deja en manifiesto su experiencia, señalando: “Sí totalmente. El nivel de pasividad en general de la gente que tiene más edad...”</p> <p>Para poder generar confianza en los estudiantes del rango etario mayor, el profesor señala tener presente que: “es una clase que tiene que ser mucho mucho más dirigida, porque en general los adultos</p>
---	---	--



		<p>tienden a no responder preguntas por no pecar de ignorantes”, en cambio “los más chicos entre dieciocho y veinticuatro años no tienen miedo al ensayo y error, no tienen miedo a la equivocación, pero al mismo tiempo, generan más bulla”.</p> <p>Debido a la diversidad de los rangos etarios es que el profesor señala lo siguiente: “se me ha creado la brecha en la sala de clases”, es por esto que los estudiantes en una especie de selección natural formaron dos grupos etarios, “trabajo con un grupo, sabiendo que ellos tienen un tipo de estrategia y los otros trabajan en otro lado”.</p> <p>Para poder abarcar la diversidad etaria es que el profesor prueba con diferentes dificultades en los ejercicios con el fin de que cada uno aprenda a su ritmo “desarrollo están basados</p>
--	--	---



		en tres grandes estructuras: simple, mediano y complejo”
<p><b>Análisis preliminar:</b></p> <p>Sánchez (citado en Cingolani, 2004) señala que para abordar la diversidad en el aula se deben considerar todas las diferencias relacionadas al aprendizaje; respecto a la diversidad lingüística el profesor 1 señala que las estrategias que utiliza son las mismas para todos y todas sus estudiantes. Por otra parte, el profesor 2 señala que lo soluciona de manera muy simple a través de un trato directo con los estudiantes o en ocasiones utiliza un papel con información, si esto no le da resultado como último recurso les explica en inglés.</p> <p>Las seminaristas estiman que el profesor debe lograr promover el desarrollo del pensamiento de los estudiantes adultos por medio del uso y aplicación de diferentes estrategias de enseñanza, aún así cuando existan diferencias idiomáticas, las cuales en este espacio son bastante significativas, y desde la información obtenida en las entrevistas realizadas a los profesores aún está pendiente su adecuada aplicación, evidenciando la escasa utilización de estrategias que no son suficientes para la educación de los jóvenes y adultos, y no logran responder a la diversidad existente en estas aulas, con el fin de lograr que el contenido sea entendido y comprendido por aquellos que no dominan completamente el idioma español, asimismo por el estudiante no vidente, lo cual impacta profundamente en el desarrollo de prácticas de enseñanza que contemplen la diversidad dentro del aula.</p>		



Según Cross (1981) la diversidad etaria en su Modelo de Característica de los Adultos como Aprendices, distingue dos principios, en donde uno de ellos es considerar las características personales de los estudiantes, es decir, el envejecimiento, el desarrollo madurativo y el desarrollo cognitivo respecto a su edad. De esta forma y con la presencia de jóvenes y adultos con una diferencia etaria en ambos cursos, el profesor 1 expresa que a todos sus estudiantes los trata por igual. A diferencia, del profesor 2 quien señala que para sus estudiantes de mayor edad debe explicar los contenidos de manera mucho más dirigida puesto que son más pasivos, a diferencia de los jóvenes que no tienen miedo a la equivocación y generan más ruido, por eso, trabaja con cada grupo etario sabiendo que cada uno necesita estrategias diferentes y probando con diferentes dificultades en los ejercicios con el fin de que cada uno aprenda a su ritmo.

El grupo de seminaristas interpretan sobre lo relacionado anteriormente, que los profesores toman en evidencia la diferencia etaria que existe dentro de la sala de clases, aun así, según lo postulado por Cross, este punto de la diversidad es poco abordada, ya que no hay aplicación de estrategias específicas ni generales, los conocimientos y planteamientos teóricos de cómo aprenden los adultos aún no se trabajan en estos espacios educativos.

Finalmente, el profesor 1 declara que las estrategias utilizadas con el estudiante no vidente son incompetentes a causa de que no posee las herramientas para trabajar con él.

<p><b>Descripción</b> <b>teórica</b> <b>categoría:</b></p>	<p><b>Entrevista semiestructurada</b> <b>Profesor 1</b></p>	<p><b>Entrevista semiestructurada</b> <b>Profesor 2</b></p>
--	---	---



<b>Autorreflexión</b>		
-----------------------	--	--



<p>El Ministerio de educación de Chile (2008) diseña el Marco de la Buena Enseñanza, el cual señala “Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso en contribuir a que todos los alumnos aprendan” (p.10) En cómo el profesor se compromete y asume la responsabilidad, tanto con sus estudiantes como con la comunidad.</p>	<p>Con el fin de contribuir a que todos y todas los y las estudiantes aprendan y buscar potenciar la responsabilidad y compromiso del profesor se realiza la autorreflexión, así como lo establece el profesor 1 “...trato de cambiarle en la clase siguiente la forma, porque uno presenta una estrategia...entonces trato de dar 2 o 3 variedades para que el alumno pueda comprender.” De esta manera el profesor indica que al finalizar una clase él piensa en cómo mejorar la estrategia utilizada al explicar un ejercicio para la siguiente clase y que de esta forma quedas más clara la explicación.</p> <p>El profesor declara que esta reflexión la hace de manera constante: “Eh... Siempre uno está reflexionando en cómo podía haberlo hecho de esta forma o de esta</p>	<p>La responsabilidad y compromiso del profesor con sus estudiantes, para que todos aprendan es mediante la autorreflexión, el profesor expresa que “hay ciertos ejercicios que a mí me hubiese gustado que hubiesen tenido una mejor respuesta y los voy arreglando mentalmente”.</p> <p>El profesor afirma realiza una autoevaluación diciendo: “... hago análisis de lo que hago en general semanalmente”, argumentando las razones de este ejercicio personal, señalando: “lo hago porque mis alumnos requieren cada día mejores estrategias de mí, para poder hacer que aprendan”.</p> <p>Además el profesor declara que en su práctica pedagógica en ocasiones responde a las necesidades de sus estudiantes: “yo a veces logro dar las respuestas pero a veces no</p>
---	---	--



<p>D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p>	<p>forma, cosa que sea más comprensible, pero...”, el profesor no concluye la respuesta.</p> <p>Por otra parte, el profesor señala que en su práctica pedagógica algunas veces responde a las necesidades de sus estudiantes: “no siempre sé cómo responder a ciertas necesidades de mis estudiantes... aunque trato de que ellos comprendan lo que enseño”.</p>	<p>puedo porque no sé cómo hacerlo, las necesidades que veo en mis estudiantes trato de relacionarlas a cómo enseño el ejercicio, a veces creo que es insuficiente, pero luego voy agregando más aspectos para mejorar cómo enseñar el ejercicio”.</p>
---	--	--



### **Análisis preliminar:**

Según el Ministerio de Educación (2002) en el Marco de la Buena Enseñanza, la autorreflexión es considerada una responsabilidad del profesor, la que debe ocurrir como un proceso interno y consciente, que le permita replantear cuáles son las prácticas de enseñanza que aseguran que todos y todas sus estudiantes aprendan, reflexionando sobre qué hacer y cómo lo hace de una forma sistemática. Ambos profesores aseguran cuestionarse y reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza y cómo poder mejorarlas, para que la totalidad de sus estudiantes logren de manera íntegra los aprendizajes significativamente.

Jaramillo (2008) señala que las prácticas de enseñanza surgen como la conexión entre los conceptos teóricos aprendidos por el profesor y la práctica a través del tiempo, puliendo aquellas acciones concretas mediante la autorreflexión y el análisis, tomando en cuenta de esta manera que los profesores aprenden a enseñar. Es por ello la importancia de encontrarse en una reflexión constante de sus actos; así como lo declara el profesor 1 en donde él siempre está cuestionando cómo puede hacerlo mejor, mientras que el profesor 2 va haciendo un análisis semanal de cómo explicó los contenidos. Sin embargo, las seminaristas analizan que ambos docentes solo apuntan a reflexionar en cómo pueden mejorar sus prácticas de enseñanza visualizando si un contenido fue aprendido por los y las estudiantes, y no así los aportes teóricos que también forman parte de las prácticas de enseñanza, más aún la necesidad de emplear estrategias en las prácticas de enseñanza que aborden la diversidad presente en el contexto.

Por lo cual, las seminaristas concluyen que desde la teoría y con la información obtenida a través de la entrevista realizada, queda en evidencia que tener autorreflexión, es la clave para poder elegir las estrategias más idóneas para el grupo curso



con el que se está trabajando, en otras palabras practicar nuevas formas de enseñar el contenido en beneficio de la formación educativa e integral de la totalidad de los y las estudiantes, tal como declaran ambos profesores, que desde esta acción surgen las mejoras para sus estudiantes, sin embargo, declaran que en su práctica pedagógica sólo en ocasiones logran responder a las necesidades del curso.

#### **Análisis objetivo específico 1:**

Recapitulando desde la transcripción realizada de las entrevistas de cada sujeto de estudio y la relación con la fundamentación teórica que tiene el presente estudio, las seminaristas relacionan los aspectos teóricos que orientan la práctica de enseñanza de los profesores en la estructuración de la actividad pedagógica, es decir, durante los tres momentos de una clase, implicando ciertos tópicos necesarios para su implementación y considerando la diversidad de estudiantes del programa de estudio de jóvenes y adultos.

Es importante destacar que ambos profesores por medio de sus respuestas, conocen e implementan de manera parcial los aspectos que conforman el momento de inicio de una clase, según el Ministerio de Educación de Chile (2009) establece que es la instancia destinada a identificar los aprendizajes y experiencias previas que dominan los estudiantes, iniciando un puente cognitivo con el tema u objetivo a trabajar en la clase, además se explicitan los aprendizajes esperados a desarrollar. De esta misma manera Holton, E. Swanson, R (2001), postulan que los adultos tienen la necesidad de saber el



por qué deben aprender un determinado tema, para poder vincularlo con experiencias reales o simuladas. De acuerdo a esto, es que se cumple con el objetivo de este aspecto correspondiente al inicio de la clase, visto que ambos profesores manifiestan dar a conocer el objetivo por medio de la presentación del contenido. Las seminaristas consideran, que pese a cumplir con la presentación del objetivo de la clase, es necesario generar el puente cognitivo entre los contenidos y la vida cotidiana de los estudiantes, de manera que les resulten significativos a la diversidad presente en el aula.

Por otra parte, la motivación de los y las estudiantes se lleva a cabo de manera diferente por parte de los profesores, ya que, el profesor 1 no encuentra pertinente motivar a sus estudiantes, en prácticas como captar su interés, generar problemáticas o preguntas desafiantes puesto que considera que son adultos. En relación a esto, se plantea en la Teoría Andragógica (1970), que al ser adultos cuentan con una motivación intrínseca, que puede ser un incremento salarial, conseguir un mejor puesto de trabajo, entre otros; o extrínseca, que se refiere a un mejoramiento de la autoestima, crecimiento personal o simplemente terminar una etapa en su vida. De modo que las seminaristas valoran que el profesor conozca dichas motivaciones propias de sus estudiantes, de manera que pueda contar con una visión panorámica de los intereses y necesidades que debe abordar en sus prácticas de enseñanza.

Con respecto al profesor 2, este suele motivar a sus estudiantes, buscando que estos sean más comprometidos con su asistencia a clases; aprovechando esas mismas motivaciones (intrínseca y extrínseca) para que no deserten y logren terminar este proceso.

El Ministerio de Educación de Chile (2009), explicita que la motivación debe estar orientada a captar la atención de los estudiantes, de modo que se introduzcan al tema de la clase, además de problematizar el contenido y generar preguntas



desafiantes. Por lo que, según las respuestas entregadas por los profesores, sólo el profesor 2 cumple con el objetivo, vinculando los contenidos con la vida de sus estudiantes, mediante uso de ejemplos familiares. Por el contrario, el profesor 1 no cumple con el objetivo planteado puesto que la consideración teórica que tiene sobre la motivación es incompleta, manifestando obviar su responsabilidad de capturar la atención de sus estudiantes al ser adultos.

En cuanto a la activación de los conocimientos previos, el Ministerio de Educación de Chile (2009) señala que en esta instancia los estudiantes deben reconocer los conocimientos que ya traen consigo para poder vincularlos al nuevo conocimiento que será entregado, asimismo según los aportes entregados por la Teoría Andragógica desde Holton, F. Swanson, R. (2001), se menciona la importancia de las experiencias a lo largo de la vida de los adultos de manera que nutre sus aprendizajes. En cuanto a esto, ambos profesores dicen realizarlo por medio de una lluvia de ideas guiando la relación entre los contenidos teóricos entregados en clase, con las experiencias previas de los jóvenes y adultos. Las seminaristas consideran que la activación de conocimientos previos permite generar un ambiente organizado que facilite la adquisición de conocimientos, por ende, se cumple de forma parcial el objetivo propuesto, porque los profesores conocen prácticas para activar conocimiento, no obstante, se pueden complementar para lograr abarcar la diversidad presente en el aula.

En las respuestas de los profesores, se aprecia que tienen un conocimiento del momento de desarrollo, en donde el Ministerio de Educación (2009) lo caracteriza como la instancia en la cual debe estar presente la interacción entre profesor, estudiantes, contenidos y los objetivos a trabajar durante el transcurso de la clase, y en donde el profesor, según el



Ministerio de Educación (2008) en el Marco de la Buena Enseñanza señala que tiene la responsabilidad de evaluar, supervisar y retroalimentar permanentemente a sus estudiantes, actuando como guía mediador y aclarando dudas.

De esta manera ambos profesores manifiestan generar las oportunidades para que todos y todas las estudiantes puedan interactuar, trabajar en equipo y compartir respecto a las actividades, todo en base a los ejercicios que se vayan realizando. Es así, que se generan desafíos para que ellos utilicen sus habilidades en función de encontrar la solución y, por medio de la colaboración que se intenciona entre los integrantes del grupo curso, se posibilita la participación activa de los estudiantes que lo deseen, lo cual facilita la comprensión del contenido. Knowles (1979) establece: “Orientación para el aprendizaje: debido a que los adultos son pragmáticos es que requieren que la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad y/o actitud sean acordes a las problemáticas que ellos encontrarán en la vida real.” (p.66).

Desde este aspecto de la teoría, el profesor 2 dice elaborar ejemplos de la materia relacionados al diario vivir de los y las estudiantes, realizando así una bajada del contenido curricular a su contexto para que estos puedan participar y asociar de una manera más fácil los contenidos, aplicando una correcta práctica de enseñanza.

Las seminaristas consideran relevante que además de promover la participación activa entre los estudiantes adultos y de vincular ejemplos de los contenidos con sus experiencias de vida, es esencial hacer uso de estrategias para organizar la información, tales como los aportados por Barriga y Hernández (1997): organizadores, gráficos, mapas conceptuales, ilustraciones, entre otros, de manera que se facilite la interacción de los estudiantes con los contenidos curriculares. A



propósito de esto las seminaristas concluyen que no se evidencia a partir del relato de los profesores, el uso de estrategias que favorezcan la efectiva la comprensión de los contenidos.

En lo que refiere al conocimiento de las características personales de los y las estudiantes, ninguno de los profesores declara en algún momento tener conocimiento de estas. Esto pese a lo que plantea Cross (1981), en su modelo de Características de los Adultos como Aprendices, donde menciona una serie de cualidades de los adultos, como envejecimiento y capacidades propias según su desarrollo, etapas y procesos como divorcio, trabajo e hijos, procesos cognitivos y madurativos.

De manera que las seminaristas estiman, que por parte del profesor corresponde que haya un conocimiento acerca de las características personales de sus estudiantes, puesto que, este elemento es el que genera las diferencias más evidentes dentro de la educación para adultos. Más aún no tan sólo saber, sino mostrar interés por conocerlas, dando relevancia dentro de sus quehaceres. De lo contrario no se logra dar respuesta a esta diversidad presente en sus respectivas aulas.

Por otra parte, en lo que respecta a la responsabilidad por parte del profesor de mantener una supervisión y retroalimentación constante del proceso de enseñanza aprendizaje, la mediación debe estar constantemente presente para guiar los aprendizajes que están construyendo sus estudiantes. De ahí que, ambos sujetos de estudios expresan que dicha responsabilidad debe ser compartida, debido a que sus estudiantes ya son adultos y tienen un grado de autonomía y compromiso por su proceso educativo. Pese a que ambos profesores declaran mantener un clima propicio para el aprendizaje, las seminaristas consideran que estos no le otorgan la relevancia suficiente a la interacción entre los



estudiantes adultos y ellos. Aún cuando desde la literatura Paulo Freire (citado en Sánchez, 1993), señala que es imprescindible el diálogo, puesto que, sólo así se puede construir el conocimiento y no mediante el silencio.

Finalmente se encuentra el momento de cierre, en donde el Ministerio de Educación (2009) lo caracteriza como la instancia que busca afianzar los aprendizajes alcanzados y desarrollados durante la clase, verificando que el objetivo se cumplió, evaluar y reflexionar, realizando una transferencia del contenido. Los profesores por medio de sus respuestas, afirman realizar una metacognición mediante la formulación de preguntas o con la realización de un ejercicio en la pizarra, de esta forma logran identificar los aprendizajes que fueron comprendidos además de las dudas que aparecen al ir resolviendo. Esta práctica se puede ver respaldada desde la teoría entregada por Barriga y Fernández (1997), quienes se refieren al uso de estrategias de enseñanza, en donde denominan al ejercicio que realizan los profesores como preguntas intercaladas, lo que puede servir tanto para mantener la atención, como para evaluar el logro de los objetivos. Sin embargo, en lo que respecta a la transferencia de los contenidos a la vida cotidiana de los estudiantes adultos, Patricia Cross (citado en Rodríguez, 2007) señala que a los adultos se les debe orientar hacia un cambio incrementado de sus estados y niveles de desarrollo personal.

Por lo que las seminaristas consideran que si bien ambos profesores, por medio de sus respuestas, le otorgan importancia a la verificación de los objetivos, estos no intencionan una transferencia de los contenidos a la cotidianidad de sus estudiantes. En su discurso no le asignan mayor relevancia a la transferencia de los contenidos, aún cuando manifiestan tener conocimiento de los elementos presentes en la estructura de una actividad pedagógica.



Desde la diversidad encontrada en el aula de la educación de jóvenes y adultos, Sánchez (2004) distingue la presencia de múltiples culturas, además de factores intra e interpersonales, ligados a aspectos cognitivos, motivacionales, afectivos y relacionales de cada sujeto. Acerca de este tema ambos profesores reconocen la presencia de esta diversidad en el aula durante la entrevista, sin embargo, el profesor 1 declara que no realiza prácticas de enseñanza diversificadas. Por el contrario, el profesor 2 declara que sí realiza prácticas de enseñanza diversificadas durante los tres momentos de la clase, como el manejo del inglés para dirigirse a estudiantes haitianos, o dividir al curso para atender las diferencias de edades, entre otras.

Es por lo anterior que las seminaristas concluyen que el profesor debe lograr promover el desarrollo del pensamiento de los estudiantes adultos, aún así existan diferencias idiomáticas. Sin embargo, estas no están siendo abordadas, puesto que, las estrategias utilizadas no son las óptimas para la enseñanza de personas adultas, ya que existe un porcentaje de estudiantes que no comprenden en su totalidad el español además del estudiante no vidente, lo que interfiere directamente en la consideración de la diversidad dentro del aula.

Los profesores consideran que hay una diferencia notable en el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los y las estudiantes mayores de los más jóvenes. Respecto a esto se vuelve a recurrir a las ideas planteadas por Cross (1981), quien menciona las características personales de los estudiantes, las cuales apuntan al envejecimiento de sus órganos y las capacidades que estos otorgan a los seres humanos, además de las etapas de desarrollo tanto madurativa como cognitivamente; es por ello que el profesor 1 considera que para él es más fácil trabajar con estudiantes de mayor edad debido a que demuestran un mayor grado de compromiso e interés por aprender y así culminar esta etapa. Por otra parte,



el profesor 2 asegura que trabaja con ambos grupos dentro de la sala y que estos se han separado de forma natural, por lo tanto, para él es más fácil enseñarles a ambos, logrando extraer y trabajar con las fortalezas y debilidades de ambos grupos.

Por último, dentro de la diversidad presente en el aula, el profesor 1 que cuenta con un estudiante con discapacidad visual, declara que no se considera apto para enseñarle, por lo tanto, no utiliza ninguna estrategia, es el estudiante quien solicita al profesor él envió de las guías para que su computadora se las lea y así poder aprender en su casa.

De esta forma las seminaristas deducen que ambos profesores reconocen que existen prácticas de enseñanza para trabajar la diversidad dentro del aula, sin embargo, ellos explican que son insuficientes sus herramientas para poder abarcarla, utilizando estrategias homogéneas que contemplen a todo el grupo curso. El hecho de aplicar estrategias homogeneizadoras, evidencia que hay una falta en el quehacer pedagógico, en cuanto a la reflexión, en cierta medida los profesores son un agente de cambio por lo tanto es una responsabilidad querer generar un cambio para poder resolver las necesidades educativas desde la diversidad. De manera no se cumple con el objetivo de brindar diversas estrategias de enseñanza para la adquisición de los aprendizajes.

El Ministerio de Educación (2008) en el Marco de la Buena Enseñanza como documento que guía las prácticas de enseñanza define en su Dominio D: Responsabilidades profesionales, el cual aborda la reflexión sobre sus prácticas y el compromiso que tiene el profesor “en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan” (Ministerio de Educación, 2008, p.10); de este dominio se considera en el presente seminario el criterio “D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica”, desde este aspecto de la literatura los profesores afirman realizar una reflexión de sus prácticas de enseñanza pensando siempre en cómo poder mejorarlas en beneficio del proceso



de aprendizaje de sus estudiantes, aun así, no declaran realizar una reflexión de sus prácticas atendiendo a la diversidad, por ende, estas siguen siendo homogeneizadoras.

A su vez, Jaramillo (2008) señala que las prácticas de enseñanza surgen como la conexión entre los conceptos teóricos aprendidos por el profesor y la práctica a través del tiempo, puliendo aquellas acciones concretas mediante la autorreflexión y el análisis, tomando en cuenta de esta manera que los profesores aprenden a enseñar. En relación a lo descrito por ambos profesores, las seminaristas consideran que a pesar de que ambos aseguran reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, solo responden a un aspecto de lo que se plantea como correcto para llevar a cabo esta acción, puesto que, sólo consideran sus experiencias prácticas, dejando fuera los elementos teóricos, considerando que ninguno de los dos profesores manifiesta mantener una actualización de la teoría, direccionando su reflexión netamente al tiempo que poseen para enseñar un contenido y de cómo afianzarlo a sus estudiantes analizando cambios en los ejercicios que presentan, sin reflexionar acerca de qué recursos didácticos utilizar para que los y las estudiantes comprendan los contenidos.

Nota: Fuente de elaboración propia.



**Tabla 12**

*Matriz de análisis objetivo específico 2*

<b>Objetivo General:</b> Analizar las prácticas de enseñanza que utilizan los docentes en la estructuración de la actividad pedagógica, para responder a la diversidad del aula en la regularización de estudios de jóvenes y adultos.			
<b>Objetivo Específico 2:</b> Conocer la manera en que el docente implementa en la estructuración de la clase las prácticas de enseñanza, para responder ante la diversidad de estudiantes del programa de regularización de estudio de jóvenes y adultos.			
<b>Definición</b> <b>categoría: Inicio</b>	<b>teórica</b>	<b>Descripción del contexto observado</b> <b>Profesor 1</b>	<b>Descripción del contexto observado</b> <b>Profesor 2</b>



<p>Ministerio de Educación (2009) señala el momento al comienzo de la clase, destinado a identificar los aprendizajes y experiencias previas de los estudiantes. Además, se explicitan los objetivos a desarrollar. A su vez el profesor debe realizar motivación hacia el tema.</p>	<p>El profesor comienza la clase presentando el objetivo a trabajar lo cual se evidencia en el momento en que el profesor presenta el contenido a trabajar el cual es el principio multiplicativo, "... diciendo hoy veremos el principio multiplicativo."</p> <p>Activa los conocimientos previos a través preguntas como: "entonces ¿cómo reconocer una he... triangulación, una variación y una combinación?" buscando que los estudiantes respondan lo que ya saben del contenido y explica la importancia fundamental de este "la importancia de este contenido explicando que es algo que se puede usar en una variedad de situaciones"</p>	<p>El profesor comienza activando los conocimientos previos recordando la clase anterior, diciendo: "... lo que hicimos fue aprender a hacer tablas, pero tablas de datos sueltos".</p> <p>El profesor no presenta el objetivo como tal, pero si el contenido de la clase, "Hoy día vamos a hacer tabla de datos agrupados".</p> <p>Con respecto a la motivación, el profesor utiliza ejemplos que le resultan familiares a sus estudiantes. En una de las clases observadas ejemplifica: "La cantidad de estudiantes del Liceo Nocturno entre los 18 y 25 años, entre los 25 y 30 años...". En la siguiente clase, motiva diciendo: "Nosotros comúnmente tenemos la tendencia a ver azar o suerte, esa es</p>
--	---	--



		<p>nuestra realidad, por eso vamos al casino, porque cuando vamos al casino nosotros hablamos de que tenemos suerte o de que nos va bien o uno piensa que un juego tiene menos azar o más azar”</p> <p>Realiza preguntas que apuntan a la activación de conocimientos previos: “Bien, ¿qué entienden por la palabra “azar”?, los estudiantes le responden con respeto a los contenidos, a lo que el profesor les solicita: “Hábleme de la vida, no me lo explique con los números”.</p>
<p><b>Análisis preliminar:</b></p> <p>El Ministerio de Educación (2009) señala que, durante el momento de inicio de la clase, se debe destinar a presentar los objetivos de la clase, respecto a esto, ambos profesores dan a conocer implícitamente el objetivo de la clase a sus estudiantes, utilizando la presentación de los contenidos como práctica de enseñanza idónea para especificar del objetivo.</p>		



Las seminaristas consideran relevante que los profesores entreguen las orientaciones a los jóvenes y adultos respecto de dónde se va dirigir su aprendizaje, por medio de la presentación de los objetivos; más allá de sólo mencionar el contenido disciplinar. Esto en concordancia con lo que señala la literatura desde Holton, E. Swanson, R. (2001), quienes, dentro de sus seis principios, postulan que, debido a la pragmática propia de estos en adquisición de nuevos conocimientos, requieren que exista una orientación para los aprendizajes en donde se les indique el vínculo de estos con sus problemáticas.

El segundo aporte que entrega el Ministerio de Educación (2009), es que en esta instancia se debe generar una motivación hacia los estudiantes sobre el tema a tratar, de manera que se despierte en ellos deseos e interés por aprender.

A su vez el profesor 2 realiza ejemplos que responden a la cotidianidad de sus estudiantes, siendo estos últimos un aporte más significativo al proceso de enseñanza y aprendizaje, vinculándose con uno de los seis principios de la Teoría Andragógica postulados por Holton, E. Swanson, R. (2001) en donde se plantea que los conocimientos y habilidades que se desarrollen deben vincularse con la realidad de los sujetos, permitiéndoles asociar sus experiencias educativas con sus problemáticas. Por otro lado, según se observa durante el análisis de las grabaciones de las clases, no es posible visualizar el uso de ninguna estrategia de motivación por parte del profesor 1 hacia sus estudiantes.

Las seminaristas consideran que es fundamental que los profesores sean capaces de lograr que los y las estudiantes puedan mantener la motivación intrínseca con la que comienzan sus estudios y aprender los contenidos curriculares, puesto que como bien señalan Holton, E. Swanson, R. (2001), los adultos responden a motivaciones intrínsecas como satisfacción y crecimiento personal; y motivaciones extrínsecas tales como el acceso a un puesto de trabajo o incremento salarial.



Por último, el Ministerio de Educación (2009) señala que en el momento de inicio de la clase el profesor debe identificar en sus estudiantes aprendizajes y experiencias previas, y dentro de lo evidenciado el profesor 1 no realiza activación de conocimientos previos, a su vez, el profesor 2 lo realiza a través de preguntas abiertas del contenido, actuando como mediador y guía, respondiendo al Modelo de Cross (citado en Rodríguez, 2007), como postura de las seminaristas, considerando necesario capitalizar la experiencia que traen consigo los estudiantes, pues permite visibilizar tanto vivencias personales como situacionales, para llevar a cabo de forma eficiente y correcta las prácticas de enseñanza.

<b>Descripción teórica categoría:</b> <b>Desarrollo</b>	<b>Descripción del contexto observado</b> <b>Profesor 1</b>	<b>Descripción del contexto observado</b> <b>Profesor 2</b>
<p>El Ministerio de Educación (2009) define el momento de desarrollo como una instancia en que se visualiza la interacción del profesor con sus estudiantes y con los contenidos; para esto realiza actividades intencionadas, cuyo propósito es hacer que los estudiantes trabajen sus habilidades</p>	<p>La participación de los y las estudiantes, la interacción entre estos y el docente durante el desarrollo de la clase es a través de preguntas sobre el contenido y la resolución de los problemas en conjunto “...el docente pregunta a uno de sus estudiantes: ¿Lo hizo? a lo que estudiante responde: no profe no entiendo nada, el curso se ríe y</p>	<p>Respecto a la participación de los estudiantes y la interacción de estos con el docente, durante la observación de las grabaciones las seminaristas han podido detectar que se da en reiteradas ocasiones; los y las estudiantes realizan preguntas al docente del contenido, ej.: “¿La cantidad de personas son 300 o es la cantidad de personas que tienen ese color de pelo?” a</p>



<p>cognitivas y ejecutivas, además de incentivar la participación activa de los estudiantes, a través del ensayo y error con el fin de apropiarse del aprendizaje y contenidos de la clase.</p>	<p>el profesor le dice: tranquilo estamos aquí para aprender”, a su vez el monitoreo lo hace “...paseándose por la sala”. Además de intencionar y permitir el trabajo entre los y las estudiantes “...si no se entienden pueden sentarse con su compañero para que entiendan más y se ayudan así”. Permitiendo de esta manera que aquellos estudiantes con mayores habilidades en el tema ayuden aquellos que manifiestan mayores dificultades “...para que se pidan ayuda entre ellos al estudiar”</p> <p>Durante el transcurso de las clases el docente promueve la participación del curso realizando preguntas abiertas: “¿cómo reconocer una permutación?”, las cuáles buscan que los y las estudiantes participen respondiendo en</p>	<p>lo que el profesor responde: “Sipo, la cantidad de personas que yo voy a mirar que son 300, que nosotros sabemos que pueden haber más alumnos en un liceo, pero es el ejemplo que sale aquí”.</p> <p>Por otro lado, el docente genera instancias en que los y las estudiantes trabajan de forma grupal y se dirigen al docente únicamente para resolver dudas: “Los estudiantes comienzan a conversar entre ellos y realizan preguntas al profesor sobre el tema” “...el profesor continúa interactuando y resolviendo dudas de los estudiantes”.</p> <p>En otras ocasiones genera preguntas a nivel de curso, buscando la participación de estos, diciendo: “Estamos de acuerdo?”, “¿Cuál es el dato más grande</p>
---	---	---



	<p>voz alta, dando ejemplos, ideas o complementando las ideas de sus compañeros; desde este juego de preguntas y respuestas se crea un diálogo espontáneo dentro de la sala de clases en el que la mayoría de los estudiantes comienzan a aportar sus ideas y participan. Siguiendo en esta línea el profesor da ejemplos que “... resuelve con la ayuda de los y las estudiantes y el docente transcribe las respuestas que ellos dan en voz alta a la pizarra... reemplaza la fórmula con los números que los estudiantes de las primeras filas le dictan.”</p> <p>De esta forma el profesor además de buscar que el grupo participe de su clase guía el aprendizaje de estos mediante la mediación, en el que realiza ejercicios y</p>	<p>que tengo?”. En otras ocasiones a partir de la participación individual de un estudiante en la pizarra otro estudiante pregunta: “Ahí no eran 300?”, acotando y complementando al ejercicio realizado por sus pares.</p> <p>En lo que respecta a la relación entre metodología, contenidos y recursos de apoyos, el profesor va explicando secuencialmente como realizar la actividad propuesta diciendo: “Continúa explicando las categorías que componen la tabla, en expresión matemática y donde deben posicionarlas”. En otra instancia, recurre al cambio de metodología: “Vuelve a dar un ejemplo, esta vez moviéndose por el espacio, simulando ser una recta que va desde el 0 al 50, del 50 al 100 y del 100 hasta el 150” o utilizando</p>
--	---	--



	<p>“luego pregunta de forma abierta ¿qué significa que no se repitan los elementos?”. También realiza la mediación de forma individual y más cercana, en instancia donde el “docente se pasea dentro de la sala de clase, alumnos varios le realizan consultas individuales”. Por último, guía las respuestas de sus estudiantes frente algún problema y así obtener el resultado correcto “mediante contra preguntas hasta que el estudiante logra resolver la problemática y llegar al resultado”</p> <p>El docente establece una relación entre la secuencia de actividades y el objetivo a trabajar durante la clase, lo cual es de manera ascendente y con estrategias para ayudar a que los y las estudiantes</p>	<p>otros recursos concretos: “luego a modo de ejemplificación para los estudiantes saca una moneda de su bolsillo y comienza a resolver el ejercicio. Además, orienta a los y las estudiantes a corregir sus errores conceptuales respecto a los objetivos: “No puede ser 1, ahí ya te equivocaste, porque omitiste el 0, el cero coma y algo... eso hace que sea decimal”.</p> <p>Por otro lado, el profesor explica que la forma en que él resuelve un ejercicio es sólo una orientación, debido a que cada uno debe decir la estrategia que se le haga más fácil y útil; “mi ejemplo se va a medir de una sola manera, si usted considera otra forma está bien, pero lo que yo les voy a decir es lo que está estandarizado...”.</p>
--	---	---



	<p>puedan ordenar la información y seguir los pasos de manera ordenada y secuencial, de la siguiente manera: “...y luego prosiguen con el desarrollo del ejercicio”, “...y prosigue diciendo: ahora veremos lo que es una variación” mantiene en todo momento la relación de contenido esperado a trabajar “...la materia del día, explica que: van a trabajar en permutación lineal, y escribe el título en la pizarra” utiliza interrogantes tales como “el profesor dice: entonces ¿qué tenemos que hacer?” Entregando pistas verbales sobre la importancia del tema con las evaluaciones “estos son los temas que van a entrar en la prueba” “...entonces primero va entrar, el aditivo</p>	<p>Por último, el docente realiza síntesis de lo que ha sido la clase: “Ya, entonces recapitulemos lo que hemos visto hasta ahora, azar es suerte, y la suerte la relacionamos con la matemática...”, de esta forma logra captar a los y las estudiantes y ayudarles a ordenarse.</p>
--	---	---



	<p>multiplicativo, después vectoriales, después permutación”</p> <p>Indicando a su vez apoyo a los ejercicio por implementar “...cuando reemplacen la fórmula tiene que hacer en el orden correspondiente, o lo van a tener malo”</p> <p>“...Explica que de esto nace la unidad, la decena, la centena y la unidad de mil” Y por último ejemplificando como medio de apoyo “...El docente escribe tres ejercicios en la pizarra”</p> <p>Por otro lado, hay un momento de la clase, en que el docente no es claro en su respuesta como se observa en la siguiente situación: “...estudiante (haitiano) pregunta ¿por qué es uno?, docente explica que así lo dijeron porque no hay explicación diferente es</p>	
--	--	--



	por definición, es la regla y está definido así”	
<p><b>Análisis preliminar:</b></p> <p>En la instancia del desarrollo de la clase, se detalla según el Ministerio de Educación (2009) que debe haber una relación entre el profesor, los estudiantes, los recursos de apoyo y los contenidos, en donde se ejecuten actividades planificadas por parte del profesor, con el propósito de que los estudiantes trabajen habilidades cognitivas y a la vez funciones ejecutivas. Durante el análisis de las grabaciones se observa que ambos docentes ejecutan estrategias que generen participación de la mayoría de los y las estudiantes mediante preguntas abiertas, creando grupos de trabajo para resolver las diversas problemáticas. Dentro los principios planteados respecto a la andragogía planteados por Holton, E. Swanson, R. (2001) uno de ellos postula que los estudiantes adultos tienen la necesidad de saber y la disposición para aprender, lo que facilita la participación de los estudiantes de este centro educacional.</p> <p>Respecto al rol del profesor como mediador, Sánchez (1993) plantea que este debe practicar una forma de educación participativa, donde el trabajo es en conjunto con el estudiante, con el fin de potenciar el diálogo de forma crítica y reflexiva, es por esto que dentro del aula las seminaristas observaron que ambos profesores realizan mediación a través de preguntas abiertas, lo que permite que una parte mayoritaria del curso tenga acceso a la información, también realizan preguntas de forma individual, lo que favorece a los estudiantes más tímidos que no se atreven a responder preguntas, a</p>		



quienes no dominan en su totalidad el idioma o a aquel que no puede acceder a la información únicamente por medio visual.

Se visualiza la interacción del profesor con sus estudiantes y con los contenidos, en la realización de actividades intencionadas, cuyo propósito es hacer que los y las estudiantes trabajen sus habilidades cognitivas y ejecutivas. En concordancia con esto, ambos profesores establecen una relación con sus estudiantes mediante preguntas intencionadas hacia el contenido y la indagación de este. Sin embargo, el profesor 1 realiza este proceso de manera procesual, permitiéndole monitorear, el proceso de adquisición de conocimientos de sus estudiantes. Mientras que el profesor 2 recurre al cambio de metodología cuando se da cuenta que sus estudiantes no han comprendido sus ejemplos anteriores, orientándolos a identificar sus errores conceptuales respecto a los objetivos. Las seminaristas relacionan la información obtenida a lo que plantea Trujillo y Pineda (2008) en donde se definen las funciones ejecutivas como un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y motivacionales, que emergen de circuitos y estructuras particulares de los lóbulos frontales con un gradiente de especialización y jerarquía funcional, es por ello que las seminaristas concluyen que es necesario verificar en el desarrollo de la clase, si se logra el trabajo del estudiante a nivel de funciones ejecutivas y todo lo que conlleva a este proceso, en donde el profesor evidencia a través de sus prácticas utilizadas.

<b>Descripción teórica categoría:</b>	<b>Descripción del contexto observado</b>	<b>Descripción del contexto observado</b>
<b>Cierre</b>		

	<b>Profesor 1</b>	<b>Profesor 2</b>
<p>El Ministerio de Educación de Chile (2009) establece que en la etapa de cierre se afianzan los aprendizajes alcanzados, verificando que el objetivo de la clase se cumplió, realizando evaluación y reflexión, en donde el profesor se desenvuelve como mediador o guía desarrollando síntesis, preguntas directas, dinámicas de conversación grupal, entre otras.</p>	<p>El docente vuelve a dar un ejemplo en la pizarra del contenido que más se les dificulta a los y las estudiantes durante la clase y que entra en la prueba del otro día de la siguiente manera: “...el docente da otro ejemplo y explica por qué no es factorial”.</p> <p>De la misma forma, escribe una de las tres fórmulas vistas durante la clase y da un ejemplo de ellas “...para terminar, acuérdense de la fórmula para la permutación y da un ejemplo de permutación”</p>	<p>El docente verifica que los contenidos vistos durante su clase fueron alcanzados y adquiridos por los y las estudiantes mediante preguntas “¿Ya? ¿Estamos claritos?”, “... entonces recuerden que se puede escribir como una fracción simplificada (señalando en la pizarra) y dice: ¿estamos?”</p> <p>De igual manera, guía y aclara todas las dudas que presenten sus estudiantes, utilizando estrategias de mediación como: “Usted! ¿Cuánto da? Ayuden a su compañera...”, los estudiantes responden: 14 a lo que el profesor responde “Bieeen” añadiendo que en esta instancia de la clase también utiliza implementos del aula...</p>



		<p>para esto se dirige a la pizarra y señala los pasos que debe seguir, y va en conjunto con la estudiante y todo el curso resolviendo el ejercicio”.</p>
<p><b>Análisis preliminar:</b></p> <p>A partir de los aportes hechos por el Ministerio de Educación (2009), se establece que al momento del cierre se debe verificar el logro de los objetivos que orientan la clase, para poder guiar la reflexión de los estudiantes. De este modo se establece una relación entre los aprendizajes adquiridos y la vinculación que estos puedan tener con su cotidianidad. Respecto a esto, ambos docentes verifican el cumplimiento del objetivo y la comprensión de sus estudiantes, reforzando contenidos por medio de la aclaración de dudas, repasando los ejercicios en que hayan predominado las dificultades, con la realización de un ejercicio en conjunto con el grupo curso.</p> <p>En relación a lo anterior, las seminaristas evidencian que el cierre que realizan ambos docente no es adecuado ya que solamente realizan ronda de preguntas sobre el contenido, no buscan la metacognición que según Flavell (1976) es un proceso propio del ser humano, en donde es capaz de razonar, actuar y aprender del entorno, es decir, un proceso que involucra acciones cognitivas o intelectuales para adquirir información relevante, por ello que en la culminación de una actividad pedagógica se necesita comprender el proceso que se realizó al adquirir los nuevos conocimientos, lo cual es</p>		



únicamente incentivado por el docente pero trabajado por el estudiante. Asimismo, como lo establece Cross sobre la importancia que adquieren los procesos cognitivos y madurativos, es por ello lo necesario de esta instancia.

Como señala Freire (1993), nadie se educa solo, puesto que es necesario la interacción entre los hombres con el mundo, para lograr así la transformación de estos. Haciéndose imperativo, según Freire, la participación de todos los estudiantes, y la relación activa entre profesor y el curso, es por esto que las seminaristas resaltan el momento del cierre, instancia clave para que el estudiante interiorice los aprendizajes de forma significativa, en donde en la observación registrada, en la instancia del cierre ambos profesores realizan preguntas de contenido, pero no es evidente la interiorización de los estudiantes adultos.

<b>Descripción teórica categoría: Diversidad</b>	<b>Descripción del contexto observado Profesor 1</b>	<b>Descripción del contexto observado Profesor 2</b>
<p>El concepto diversidad cultural se entiende como el resultado de la presencia de múltiples culturas, originada por los movimientos migratorios con características específicas de cada cultura.</p>	<p>Durante la observación de las clases el estudiante no vidente se mantiene sentado en la primera fila escuchando la clase de forma pasiva, sin realizar preguntas y tampoco ocupa el sistema de comunicación braille para registrar</p>	<p>Durante la observación de las clases el docente responde en forma individual y en español las preguntas a cada estudiante que lo requiere, sin distinción de nacionalidad o idioma, viéndose en: Uno de los estudiantes haitianos le pregunta</p>



<p>La diversidad ligada a factores intra e interpersonales, concentra todas las diferencias que se dan en el aprendizaje y que se vinculan con aspectos cognitivos, motivacionales, afectivos y relacionales (Sánchez, como se citó en Cingolani, 2004)</p>	<p>lo hablado en la clase. El docente no se dirige a él en ningún momento.</p> <p>Respecto a los y las estudiantes haitianos el docente les explica las interrogantes y si ellos no entienden otro estudiante que hable creole explica, como se evidencia en: “los haitianos se sientan atrás y van conversando entre ellos lo que realiza el docente en la pizarra en creole.”</p> <p>Con respecto al rango etario encontrado en el aula el docente no hace distinción entre los estudiantes.</p>	<p>por el exceso de 9 al profesor, este responde utilizando el libro de clases como apoyo a su explicación y vuelve a señalar la pizarra mostrando donde se debe completar cada dato.</p> <p>Con respecto al rango etario encontrado en el aula, el docente determina el mismo tiempo para explicar a todos los y las estudiantes, utilizando como estrategia dar ejemplos relacionados a su diario vivir, como se evidencia en: “Por ejemplo todos los que tienen color de pelo negro, los canosos entran en otro grupo. ¿Ella no está acá, ella tiene el color de pelo azul ya?”</p>
<p><b>Análisis preliminar:</b></p>		



La diversidad, según nos señala Sánchez (citado en Cingolani, 2004), concentra todas las diferencias presentes en el aprendizaje. De acuerdo a esto, lo que respecta a la diversidad lingüística en lo observado ambos sujetos de estudio no emplean prácticas de enseñanza específicas que indiquen una atención a la diferencia de idioma en la presentación del contenido. En cuanto a las explicaciones de los ejercicios de la clase, estas son iguales para todo el grupo curso, cuando un estudiante no entiende se da la misma explicación hable español o no; en el caso del profesor 1 son los mismos estudiantes quienes de forma autónoma deciden explicarles a sus compañeros en creole, traduciendo lo que el profesor dice.

En lo que respecta a la presencia de la diversidad etaria de ambas aulas, Cross (1981), en el Modelo de Características de los Estudiantes como Aprendices señala dos principios básicos, donde uno apunta a la consideración de las características personales, propias de los adultos, como el envejecimiento y el desarrollo cognitivo y el otro a la consideración de las situaciones que rodean al estudiante adulto, tales como sus necesidades, intereses y motivaciones. De acuerdo con estos principios, ambos docentes no realizan ninguna distinción por medio de estrategias que aborden la atención a la diversidad.

Desde la teoría, Sánchez (citado en Cingolani, 2004) señala que en la diversidad se concentra todas las diferencias presentes en el aprendizaje, que tienen relación con aspectos cognitivos, motivacionales y afectivos. En lo que respecta al profesor 1, frente a la presencia de un estudiante con discapacidad visual, no se observa en las grabaciones de las clases alguna práctica enfocada en este estudiante; el docente realiza su clase con las mismas explicaciones para todo el curso de forma homogénea; por ejemplo: explica los ejercicios en la pizarra sin que el estudiante no vidente pueda tener el ejemplo escrito



en braille, en otra oportunidad realiza su clase en base a una guía que el estudiante mencionado no puede leer o escuchar por su computadora, asistiendo como oyente y sin mostrar una participación activa del contenido.

Las seminaristas en relación a lo anteriormente mencionado consideran fundamental que el profesor emplee estrategias que permitan abordar la diversidad, tanto lingüística como etaria, ya sea por medio de recursos visuales en el caso de estudiantes migrantes, donde se puede hacer uso de diversas estrategias como ilustraciones u organizadores gráficos y en el caso del estudiante no vidente, se pudiese hacer uso de preguntas intercaladas que sean adecuadas e intencionadas al estudiante, de manera de mediar su acceso a la información. Con respecto a la diversidad de edad presente en el contexto, la Teoría Andragógica, abordada por Holton, E. Swanson, R. (2001), señala que es necesario orientar el aprendizaje de los adultos, puesto que estos son pragmáticos y necesitan que el nuevo conocimiento tenga relación con sus problemáticas cotidianas, por lo que es esencial que el profesor haga una selección de las estrategias a emplear dependiendo el rango etario al que pertenezcan sus estudiantes. De lo contrario no se logra dar respuesta al paradigma inclusivo, el cual “reconoce la diversidad humana y se plantea como el modo más adecuado de concebir la educación de los seres humanos, pues éstos son diversos por naturaleza en múltiples sentidos” (Lissi et al. 2013, p.11).

## **Análisis objetivo específico 2**



Desde el análisis de las grabaciones de clases realizada a los profesores y la relación con la teoría del presente estudio, se logra conocer cómo los profesores se desenvuelven en la educación para jóvenes y adultos, implementando las prácticas de enseñanza en los tres momentos de la clase correspondientes a la estructuración de una actividad pedagógica, para así responder a la diversidad presente en el aula.

Se evidencia que, durante el momento de inicio, las prácticas de enseñanza utilizadas en relación a dar a conocer el objetivo, se llevan a cabo por ambos profesores de manera oral o escrita.

Según lo que plantea el Ministerio de Educación (2009) durante este momento, es la instancia destinada a identificar los aprendizajes y experiencias previas que dominen los y las estudiantes iniciando un puente cognitivo con el tema u objetivo a trabajar en la clase, además se explicitan los aprendizajes esperados a desarrollar. Asimismo, Holton, E. Swanson, R (2001) postulan que los adultos necesitan saber cuál es la razón para aprender un determinado tema, desde la vivencia de experiencias reales o simuladas. Es por ello que el objetivo se cumple, visto que las prácticas utilizadas para dar a conocer el objetivo responden a la diversidad dentro del aula. Las seminaristas consideran pertinente la aplicación del puente que se establece en relación al contenido con el uso que este puede significar para sus vidas, siendo beneficioso para los estudiantes adultos, por otra parte, la práctica de enseñanza empleada podría complementarse con la utilización del segundo idioma preponderante en la sala, en este lugar específicamente el creole, así pues, escrito en una hoja.



En cuanto a la motivación conviene destacar que la práctica de enseñanza utilizada por el profesor 1 no realiza motivación, puesto que da inicio a la clase recordando clases anteriores y comienza a adentrarse en el nuevo contenido. A diferencia, el profesor 2 motiva y relaciona el nuevo contenido con ejemplos de su diario vivir.

El Ministerio de Educación de Chile (2009), explicita que la motivación debe estar orientada a captar la atención de los estudiantes, introduciéndolos al tema de la clase, problematizar el contenido y generar preguntas desafiantes. Igualmente, la utilización de estrategias de enseñanza según Barriga y Hernández (1997) específicamente el uso de preguntas intercaladas mantiene la atención y favorecen a la práctica, la retención y la obtención de información relevante. Del mismo modo Holton E, Swanson, R. (2001) postulan que los adultos responden a una motivación extrínseca y a una motivación intrínseca.

Es por ello que el objetivo no se logra cumplir, visto que se utilizan prácticas motivadoras, pero no para atender a la diversidad del curso. Por otra parte, las seminaristas rescatan que la motivación en el inicio de una clase es importante para favorecer el interés que tendrían los estudiantes adultos por aprender un nuevo tema, además de utilizar prácticas que sean novedosas para la diversidad existente en el aula, igualmente el profesor necesita incorporar el conocimiento de las motivaciones que pueden tener sus estudiantes sean intrínsecas o extrínsecas para planificar las estrategias a utilizar con el fin de motivar al comienzo de una actividad pedagógica.



Se evidencia en la observación que las prácticas de enseñanza utilizadas por los profesores, el profesor 1 no realiza activación de conocimientos previos. Mientras que el profesor 2 lo hace a través de preguntas abiertas que genera evocación de conocimientos de contenidos anteriores por parte de los estudiantes.

En cuanto a la activación de conocimientos previos el Ministerio de Educación de Chile (2009) explica que en esta instancia los estudiantes deben reconocer los conocimientos que ya traen consigo para poder vincularlos al nuevo conocimiento que será entregado. De modo similar Cross (citado en Rodríguez 2007) postula que los programas de educación de adultos deben capitalizar la experiencia de los participantes. Dentro de la Teoría Andragógica se postula según Holton, E. Swanson, R (2001) que los adultos han acumulado una gran cantidad de experiencia a lo largo de su vida, lo cual requerirá una mayor individualización de la enseñanza. En síntesis, según las prácticas de enseñanza implementadas por los docentes y los sustentos teóricos nombrados, el objetivo se cumple parcialmente, dado que los profesores utilizan ciertas prácticas de enseñanza para activar conocimientos, aun así, no atienden a la diversidad del aula.

Las seminaristas interpretan a raíz de esto, los profesores en todo momento deben tener en cuenta los conocimientos previos de sus estudiantes, buscando así la nivelación de contenidos hacia todos, de manera tal que en la ocasión de planificar las prácticas de enseñanza que utilizarán en el momento de inicio, deben contemplar estrategias para abarcar la diversidad de la sala, teniendo en cuenta la abundancia de experiencias previas de todos los y las estudiantes que asisten.

En las prácticas de enseñanza empleadas por los profesores para intencionar actividades en el momento de desarrollo de una clase encontramos que ambos profesores utilizan prácticas que facilita que los y las estudiantes puedan aclarar dudas



durante la clase. Además de esto, el profesor 2 realiza prácticas que les son útiles a sus estudiantes para la mejor comprensión de los contenidos, como es el cambio de metodología cuando estos manifiestan no haber comprendido.

Con respecto a la interacción que propicia el profesor; ambos crean instancias para que haya interacción durante todo el transcurso de la clase, permitiendo que los y las estudiantes participen, hagan preguntas que los profesores responden aclarando dudas si estas surgen.

En el momento del desarrollo de la clase el Ministerio de Educación de Chile (2009), plantea que es la instancia donde hay relación entre el profesor, los y las estudiantes, contenidos y objetivos a trabajar durante la clase, relacionándose con nuevos contenidos, mediante una secuencia en las actividades intencionadas. Igualmente cabe destacar las estrategias de enseñanza que pueden utilizar los profesores en el desarrollo de una actividad según Barriga y Hernández (1997) los cuales postulan la utilización de señalizaciones que sirve para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido, utilización de mapas y redes conceptuales, es decir, representación gráfica de esquemas de conocimiento, entre otras. Asimismo, según lo que plantea Sánchez (1993) el educador debe propiciar una educación en donde exista una participación activa por parte de quienes se educan, privilegiando siempre el diálogo y la participación.

En concordancia con lo que señala la teoría y según lo observado, el objetivo se cumple de forma parcial, ya que los profesores utilizan variadas prácticas de enseñanza con el fin de que sus estudiantes comprendan y participen en una actividad, aún así no logran responder a la diversidad del aula.



Las seminaristas concluyen que ambos profesores fomentan la participación en la mayoría del curso, sin embargo, según lo observado no se contempla a todos los estudiantes, como haitianos con barreras de idioma o el estudiante no vidente, es necesario la planeación de prácticas que logren atender a la diversidad de aula por parte de los profesores, asimismo como la participación de ellos a través de estrategias que se logren demostrar en algún momento de la actividad, dado que según lo visualizado solo realizan preguntas, dejando de lado la participación activa intencionada por el profesor en este momento de la clase.

Otro punto es la orientación y facilitación del aprendizaje de los estudiantes en donde el profesor 1 no hace una bajada del contenido curricular hacia lo cotidiano mientras que el profesor 2 se utiliza así mismo como ejemplo, además utiliza elementos cotidianos como material de apoyo para sus explicaciones. En concordancia con lo anterior, el profesor hace orientaciones de tipo oral y general para que los y las estudiantes vayan identificando sus errores. Hacia el final del desarrollo de la clase el profesor realiza una recapitulación y con esto es que supervisa que algunos de sus estudiantes tengan claridad de los contenidos.

Las prácticas de enseñanza que deben ser utilizadas según lo planteado por Knowles (1970), deben garantizar una orientación para el aprendizaje ya que los adultos son pragmáticos y requieren que la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad y/o actitud sean acordes a las problemáticas que ellos encontrarán en la vida real. De la misma forma plantea Cross (1981), en su Modelo de Características de los Adultos como Aprendices, dentro de sus principios está la importancia de incorporar la experiencia, promoviendo la participación de los estudiantes mediante preguntas generales de manera tal que entre la mayoría van construyendo la respuesta del ejercicio. Análogamente Barriga y



Hernández (1997) plantean que dentro de las estrategias que se pueden implementar son las ilustraciones, las cuales consisten en una representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de un tema. Según el Ministerio de Educación de Chile (2008) las actividades deben programar, practicar, ensayar, elaborar y construir para apropiarse del aprendizaje y contenidos de la clase.

Considerando que la implementación de prácticas para orientar el aprendizaje y los términos que plantean la teoría para esto, los profesores cumplen de forma incompleta el objetivo, siendo que realizan ciertas prácticas para lograr que el contenido sea orientado hacia los y las estudiantes con lo cotidiano, con el fin de hacer una bajada de la información hacia los estudiantes adultos, aun así, no responden a la diversidad.

Las seminaristas plantean que en el desarrollo de la clase debe complementarse a construir el aprendizaje esperado, momento tal que la orientación y mediación que realiza el profesor será la que se evidenciará en que exista una apropiación de los contenidos por los estudiantes, de manera tal de vivenciar las funciones ejecutivas que deben utilizar los estudiantes para lograr tal objetivo. De igual forma las prácticas que utilizan los docentes son escasas para orientar a todo el grupo curso en la enseñanza, debido a que participan los mismos estudiantes.

En cuanto a la evaluación ambos docentes lo hacen durante el desarrollo, mediante preguntas abiertas como estrategia de enseñanza, es decir, realizan un ejemplo en la pizarra y para poder guiar a los y las estudiantes de manera que logre desarrollarse de forma correcta y secuenciada, en donde cada estudiante va resolviendo sus dudas; además ambos hacen una evaluación individual paseándose por la sala.



El tercer momento de la estructuración de una actividad pedagógica es el cierre, en donde el Ministerio de Educación (2009) lo caracteriza como la instancia que busca consolidar los aprendizajes desarrollados durante la clase, verificar que el objetivo de la clase se cumplió y la reflexión metacognitiva del contenido. Desde los aportes y orientaciones que entrega el Marco para la Buena Enseñanza (2008) para el desarrollo del quehacer pedagógico se identifica el dominio C, denominado enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, en donde uno de sus descriptores apunta al monitoreo que realiza el profesor en el desarrollo de las actividades respecto a la comprensión y apropiación de los contenidos, y cómo él utiliza estrategias que sean pertinentes y adecuadas según las características del grupo.

Durante el análisis de las grabaciones se evidencia que ambos profesores se encargan de verificar que la mayoría de sus estudiantes hayan comprendido los contenidos tratados, a través de la elaboración y ejecución de preguntas generales dirigidas al curso relacionadas al contenido abordado en el desarrollo de la clase, además de reforzar ejercicios y también aclarar dudas del tema como estrategias de enseñanza, que permiten la participación de los y las estudiantes; a raíz de esto se efectúa la identificación y comprobación del logro o no de los aprendizajes generados en sus estudiantes respecto al objetivo que se trabajó.

Por medio de la ejecución de éstas prácticas pedagógicas y con el uso de dichas estrategias por parte de los profesores, es que las seminaristas consideran que los sujetos de estudio logran concluir la clase con el cierre de una actividad pedagógica, no obstante durante esta instancia, según lo observado, se focaliza sólo en el contenido y en poder aclarar dudas respecto a este por medio de diferentes estrategias de enseñanza, pero no en hacer una metacognición efectiva donde se cuestione



respecto al uso de estrategias de enseñanzas pertinentes a las características de los estudiantes, lo que no favorece la correcta adquisición de los contenidos de forma significativa.

Por último, la diversidad, según la define Arnáiz (citado en Moriña, 2003), hace referencia a la diversidad tanto social, de sexos, como de expectativas y motivaciones, considerándose esta como un valor positivo y una riqueza que es propia al ser humano. Desde la diversidad observada en el aula de educación de adultos, Sánchez (2004) distingue la presencia de múltiples culturas, además de factores intrapersonales e interpersonales, ligados a aspectos cognitivos, motivacionales, afectivos y relacionales de cada sujeto.

Frente a esto, y a las características existentes en las aulas de la educación para jóvenes y adultos que fueron analizadas, se logran identificar diversidad referida al rango etario de los y las estudiantes, diversidad cultural, además de la diversidad generada por las diferencias y particularidades de cada persona, las cuales deben ser respondidas por el profesor para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo se evidencia que no existe un uso adecuado de estrategias de enseñanza que respondan a dicha diversidad, como ocurre en la diferencia de idioma y la edad de los y las estudiantes, lo cual limita el acceso y participación de una parte importante del curso, en donde, Cross (1981) en su Modelo de Característica como Adultos Aprendices señala dos principios, y uno de ellos aborda las características personales en donde se valida esta diferencia, la que debe ser respetada y valorada, considerando las distintas etapas en que cada uno se encuentra y reflejarlas en sus prácticas pedagógicas.

Las seminaristas reflexionan que esta categoría es de vital importancia para poder cumplir con el rol del profesor, como lo plantea Holton, E y Swanson, R (2001) en donde el profesor debe ser un facilitador del aprendizaje de forma efectiva y



oportuna. Es por ello que esto se debe reflejar en la selección, uso y evaluación de las diferentes estrategias de enseñanza que se emplean en estas aulas que son muy diversas.

De acuerdo al análisis de las categorías de observación y el respaldo teórico, las seminaristas concluyen que sí existe la implementación de la estructuración de una actividad pedagógica, con sus tres momentos, pero en los cuales las prácticas pedagógicas no permiten cumplir completamente con lo que se debe hacer según lo planteado por teorías y los diversos autores expuestos anteriormente, evidenciando el uso de estrategias homogeneizadoras frente a un grupo tan diverso como lo son las aulas de la educación para jóvenes y adultos. En consecuencia, éstas prácticas dificultan que se logre responder a la diversidad presente en el aula.

Nota: Fuente de elaboración propia



## 5. Conclusiones

De acuerdo a toda la información recopilada en el presente estudio, a continuación, se exponen las conclusiones y sugerencias, las cuales están enfocadas a responder a las limitaciones, la pregunta específica uno con su objetivo específico correspondiente, además la pregunta específica dos con su objetivo específico dos, los supuestos y finalmente la pregunta y objetivo general del seminario.

Durante el proceso de elaboración del seminario, se detectaron las siguientes limitaciones:

- En el procedimiento de recolección de datos, la disponibilidad de tiempo de los entrevistados, podría obstaculizar la obtención de la información en el período determinado para la aplicación de dicho instrumento.

Respecto a la presente limitante propuesta por las seminaristas la disponibilidad de tiempo de los entrevistados no obstaculizó el procedimiento de recolección de datos, por ende, se cumplió en el período determinado.

- Por falta de tiempo para la ejecución del seminario y posterior análisis de los resultados, no se logra realizar una investigación con un diseño metodológico de investigación acción.

Las seminaristas consideran que luego de realizado el estudio, una investigación acción sería la metodología más idónea para aportar brindar herramientas a los docentes del Liceo Nocturno referidas a cómo responder a la diversidad presente en el aula. Por ejemplo, el profesor 1 declaró durante la entrevista que él se sentía incapacitado para enseñarle al estudiante no vidente debido a que no estudió para eso, en este caso una intervención por parte de las seminaristas aportando ideas al docente de cómo bajar el contenido al estudiante mejoraría las prácticas de enseñanza de este.

Por otro lado, las seminaristas podrían haber desarrollado mediante la detección de estas necesidades propuestas para orientar a los docentes, sobre los aspectos a considerar al momento de enseñar a los y las estudiantes que ya son adultos, presentados desde la teoría, permitiéndoles enriquecer sus prácticas pedagógicas.



Pero el tiempo que se habría requerido para aplicar y evaluar un seminario con tal diseño metodológico es mayor del que se tenía, esto debido a que las seminaristas comenzaron a desarrollar el tema del seminario en marzo del presente año; acotando los tiempos de ejecución del seminario de título.

- La desconfianza o incomodidad que sientan los profesores frente a la aplicación de instrumentos de recolección de datos, podría coartar la riqueza de la información que entregan.

Durante la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, los profesores manifiestan una disposición resistente e incomodidad, al sentir que serían los sujetos de estudio, la cual disminuyó a medida que se daba a conocer el objetivo del seminario, el cual no está enfocado en evaluar sus prácticas de enseñanza.

Las seminaristas consideran que esta incomodidad surgió debido a que existió una escasa comunicación entre el director del establecimiento y los profesores, en donde no se explicó previamente cuál sería su colaboración y participación del seminario. Y como grupo de seminario tampoco se le informa sobre el tema a investigar hasta la segunda clase observada, en donde se les presentó a los profesores una breve descripción de la investigación explicándoles el rol de estos al ser sujetos de estudio.

### **Pregunta de investigación específica 1, Objetivo específico 1.**

A continuación, se establecerán las conclusiones en relación a la pregunta y objetivo específico 1.

¿Cuáles son los aspectos teóricos que orientan la práctica de enseñanza del profesor en la estructuración de la clase, para responder a la diversidad de estudiantes del programa de estudio de jóvenes y adultos?

Identificar los aspectos teóricos que orientan la práctica de enseñanza del profesor en la estructuración de la clase, para responder a la diversidad de estudiantes del programa de estudio de jóvenes y adultos.



La información obtenida de la entrevista aplicada a los profesores permitió dar respuesta a lo requerido en el objetivo específico 1, y respuesta a la pregunta de investigación 1, de lo cual se puede señalar que los profesores en relación a sus prácticas de enseñanza en los momentos de inicio, desarrollo, cierre, autorreflexión y diversidad, reconocen saber ciertos aspectos de la fundamentación teórica seleccionadas por las seminaristas que esta incide en la estructuración de una actividad pedagógica. Sin embargo, no la aplican a sus prácticas de enseñanza, de manera que no se logra responder a la diversidad de estudiantes del programa de estudio de jóvenes y adultos.

### **Pregunta de investigación específica 2, Objetivo específico 2**

A continuación, se establecerán las conclusiones en relación a la pregunta y objetivo específico 2.

¿Cómo el docente implementa en la estructuración de la clase las prácticas de enseñanza, para responder ante la diversidad de estudiantes del programa de regularización de estudio de jóvenes y adultos?

Conocer la manera en que el docente implementa en la estructuración de la clase las prácticas de enseñanza, para responder ante la diversidad de estudiantes del programa de regularización de estudio de jóvenes y adultos.

La información obtenida desde los registro de observación aplicado a los profesores permitió dar respuesta a lo requerido en el objetivo específico 2, y en respuesta a la pregunta de investigación 2, de lo cual se puede señalar que los profesores en la observación, existe una disconformidad en las prácticas de enseñanza que utilizan, tales como lluvia de ideas, preguntas abiertas, guiar ejercicios, pedir respuesta de ejercicios, resolver dudas, entre otras, en relación a la diversidad, siendo que utilizan las mismas estrategias de enseñanza para todos sus estudiantes sin considerar la diversidad cultural, las diferencias de edades presentes en el aula y las características personales, generando un ambiente de aprendizaje homogeneizador.

A partir de la pregunta de investigación ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que utilizan los docentes en la estructuración de la actividad pedagógica, para responder a la diversidad



del aula en la regulación de estudios de jóvenes y adultos? La que se pretendió dar respuesta mediante el presente seminario, surge el siguiente objetivo general:

Analizar las prácticas de enseñanza que utilizan los docentes en la estructuración de la actividad pedagógica, para responder a la diversidad del aula en la regularización de estudios de jóvenes y adultos.

De acuerdo con el análisis de la información realizado por las seminaristas se ha logrado establecer una conexión entre los aspectos mencionados por los teóricos e instituciones nacionales que describen la estructuración de una actividad pedagógica, además aquellos aspectos de la teoría que los profesores consideran para orientar sus prácticas de enseñanza, los cuales fueron declarados durante la entrevista semiestructurada y la ejecución de estas en su clase observadas, de esto se concluye que:

Las prácticas de enseñanza utilizadas por los profesores durante el momento de inicio de la clase responden a los planteamientos teóricos sobre la presentación del objetivo, en donde los profesores solo lo mencionan como contenido, en relación a esto las seminaristas establecen la importancia de conectar el contenido a la vida de los estudiantes adultos, así darles una disposición distinta para aprenderlos.

Por otra parte, la activación de conocimientos previos es realizada a través de lluvia de ideas generada por una pregunta. Todo esto sin abordar la diversidad presente en el aula, dado que sus prácticas de enseñanza no atienden a las características de cada uno y una de sus estudiantes, debido a la utilización de prácticas homogeneizadoras dentro del aula.

Respecto a la acción de motivar a los estudiantes para comenzar la actividad pedagógica hay una discrepancia entre los profesores, debido a que uno de los profesores declara durante la entrevista y a la vez se observa en sus conductas dentro de su clase que no motiva a los y las estudiantes, debido a que estos ya son adultos y ya traen una motivación porque asisten de forma voluntaria a retomar sus estudios, lo que se relaciona con la teoría de Knowles (1970) quien declara que los estudiantes adultos responden a una motivación extrínseca y a una motivación intrínseca, lo cual según las seminaristas incide directamente en que los profesores no contemplen la motivación como algo importante en sus prácticas de enseñanza,



siendo así como es inevitable abarcar estos conocimientos teóricos con los profesores entrevistados.

El momento de la actividad pedagógica referida al desarrollo, las seminaristas destacan la interacción que se da entre los y las estudiantes y los profesores, además se aprecia que éstos dicen y ejecutan prácticas de enseñanza relacionadas a alcanzar una participación activa de los y las estudiantes, lo cual se logra por medio de preguntas abiertas y ejercicios que se van resolviendo en conjunto durante la clase. Si bien la ejecución de dichas prácticas de enseñanza permite una participación de los y las estudiantes en el desarrollo de la clase, no son suficientes para poder responder a la diversidad, ya sea, etaria y cultural.

Dentro de este momento de la clase los docentes establecen una conexión entre los contenidos, las secuencia de las actividades y las estrategias metodológicas aplicadas, realizando ejercicios que promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas y funciones ejecutivas, tales aspectos son presentados y trabajados de forma ascendente, además de entregar ayudas a los y las estudiantes para resolver los ejercicios mediante pasos y de forma ordenada, asimismo los sujetos de estudio permiten que sus estudiantes comparen y retroalimenten el desarrollo de los ejercicios de sus compañeros.

Frente a lo mencionado los docentes utilizan estrategias de mediación, con las cuales de a poco guían el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, logrando que estos puedan percatarse de sus errores y corregirlos, mejoren su conducta dentro de la sala de clases, respeten distintas normas sociales, aprendan a hacer un monitoreo de sus acciones, entre otras. Sin embargo, las seminaristas interpretan que estas prácticas, responden principalmente al desarrollo de habilidades sociales, más que al trabajo de habilidades cognitivas y funciones ejecutivas en las cuales deben evidenciar el proceso que realizó el estudiante para lograr la adquisición de un nuevo contenido, por lo que no se logra dar respuesta a la diversidad presente en el contexto.

Respecto al momento de cierre los profesores realizan prácticas declaradas en la literatura recopilada, las cuales se relacionan con la verificación de objetivos, la proyección de los aprendizajes adquiridos, lo cual se logra mediante la ejecución de una pregunta relacionada



a algún aspecto del contenido que no haya quedado claro, con el propósito de aclarar las dudas que le permitan alcanzar el objetivo de la clase.

A pesar de esto los profesores no realizan transferencia de los contenidos que le permita a los y las estudiantes relacionar los contenidos con su uso en el diario vivir o con problemáticas que estos estén viviendo en el momento.

En conclusión las seminaristas confirman que los sujetos de estudio responden mediante sus prácticas de enseñanza a la mayoría de los aspectos relacionados a los distintos momentos de la clase que componen la estructura de una actividad pedagógica, a pesar de esto no se evidencia que den una respuesta pedagógica a la totalidad de la diversidad existente dentro del aula, es por ello que se interpreta que los profesores de la educación para adultos, implementan prácticas que pueden servir con estudiantes que sean niños, y no necesariamente con adultos. Por lo que se deja en evidencia algunas falencias que tienen para atender la diversidad del aula, y los conocimientos necesarios que se deben tener al trabajar con adultos, sean estos intereses, características, motivaciones, capacidades madurativas, habilidades cognitivas, de los adultos.

Es por ello que se hace necesario cumplir con la responsabilidad de un profesor en mantenerse informado y así poder reivindicarse sobre los aspectos teóricos que necesiten conocer para realizar prácticas de enseñanza efectiva para estudiantes jóvenes y adultos.

De la misma forma los docentes no utilizan prácticas de enseñanza diversas para enseñar considerando el rango etario existente y de las características personales como lo destaca Cross (1981), en donde se debe tener en cuenta el envejecimiento, las etapas de los procesos cognitivos y madurativos, a pesar de que en la entrevista manifiestan que si se evidencia una diferencia al aprender, reconociendo que los estudiantes de mayor edad demoran más tiempo en adquirir el conocimiento, las seminaristas concluyen que es el factor de mayor diferencia sobre la escolarización de adultos y la escolarización de niños, ya que según lo experimentado en el seminario los profesores del Liceo Nocturno demuestran reconocer de forma parcial esta diferencia.



Por último dentro de la diversidad existente en el aula uno de los profesores declara que no se siente preparado para enseñar a un estudiante no vidente, por lo que no utiliza estrategias que le permitan al sujeto acceder y participar libremente del currículum nacional dentro de la sala de clases, de modo que el estudiante aprende de forma autónoma e individual, enviando guías de trabajo por correo para que este las pueda escuchar y trabajar en su casa; las evaluaciones también son enviadas a la casa en donde el estudiante la resuelva sin recibir una mayor ayuda del profesor.

Para finalizar, los seminaristas concluyen en que es importante que los profesores de liceo nocturno, reevalúen las prácticas de enseñanza que están realizando, con el fin de beneficiar y atender al aula diverso que existe dentro de la sala de clase, en donde además se puede encontrar la necesidad de que existe un equipo multidisciplinario para trabajar con ellos, y que el establecimiento entregue orientaciones e instancias de reflexión sobre el trabajo realizado. Asimismo, que la formación profesional que se entrega siempre está enfocada en la educación regular, y que en el momento de trabajar en este contexto la formación continua por parte del profesor se hace necesaria para adquirir nuevos conocimientos habilidades, y estrategias de trabajo.

Desde las conclusiones realizadas y la información obtenida a lo largo de la investigación es que se han podido refutar los supuestos de la siguiente forma:

- Los profesores elaboran y ejecutan prácticas de enseñanza considerando la diversidad existente en el aula como un elemento enriquecedor, permitiendo a los jóvenes y adultos acceder y participar activamente de las instancias pedagógicas.

Los profesores permiten que los jóvenes y adultos accedan y participen activamente en sus clases, ya que suelen utilizar la interacción entre los estudiantes para aprender contenidos, así como lo declaran en la entrevista, y como es visualizado en la observación de clase, sin embargo, no es suficiente para que se atienda a toda la diversidad existente en clase, ya que aún existen instancia dentro de la clase en la que no participa la totalidad de los y las estudiantes presentes. Por ejemplo, el estudiante no vidente no participa activamente de la clase y solo asiste de oyente, debido a que el profesor no refleja dentro de sus prácticas de



enseñanza estrategias que le permitan acceder y participar activamente de las instancias pedagógicas. Situación que también se ve reflejada cuando los estudiantes haitianos que no hablan español, acuden a sus compañeros para poder comprender el contenido.

- Los profesores conocen la literatura referida a la estructuración de una actividad pedagógica, pero, aun así, la ejecución de sus prácticas se muestra incompleta por diversos motivos.

El análisis realizado a la entrevista que se le aplicó a los profesores, demuestra que estos sí reconocen elementos esenciales de la literatura sobre la estructuración de una actividad pedagógica, aun así, esto queda solo en la teoría ya que, al momento de analizar el registro de observación, se muestra incompleto la ejecución de las prácticas de enseñanza en relación a una estructuración pedagógica.

- Los docentes no realizan una reflexión constante de sus prácticas de enseñanza debido al poco tiempo que tienen, por ende, sus prácticas no sufren modificaciones.

Según la entrevista realizada a los profesores del liceo nocturno, ambos si realizan autorreflexiones sobre sus prácticas de enseñanza, más bien sobre si funcionó o no la actividad determinada, con el fin de contribuir al aprendizaje de sus estudiantes. Es por ello que se disponen a cambiar metodologías, por ende, la sugerencia se cumple de forma parcial ya que, si realizan reflexión, pero estas sí son escasas por el poco tiempo que tienen. En la entrevista realizada al profesor 1 declara que está consciente de que no posee los conocimientos para trabajar con una persona no vidente, lo que en contraste a lo que señala el MBE (2008) en el tercer criterio del Dominio D, responsabilidades profesionales, el docente debe asumir las responsabilidades vinculadas a la orientación de sus estudiantes, teniendo en cuenta que si autorreflexión sobre sus prácticas de enseñanza.



### **5.1. Sugerencias**

Desde el análisis realizado al estudio, las seminaristas consideraron que es de suma importancia la reflexión que realizan los profesores respecto a sus prácticas de enseñanza, debido que es la instancia para mejorar el desempeño, apuntando a brindar oportunidades y educación de calidad a los y las estudiantes, es por ello que se sugiere la realización por parte del establecimiento educativo de realizar más actividades que permitan a los profesionales adquirir nuevos conocimientos referidos a las prácticas de enseñanza utilizadas en la educación para jóvenes y adultos. Además, generar instancias de reflexión sobre el quehacer pedagógico, con el fin que el docente pueda guiar y aprender de sí mismo, apropiarse de nuevas estrategias, reinventándose e innovando continuamente en su práctica.

De la misma forma, el establecimiento podría crear jornadas de reflexión entre todo el equipo de profesores, donde sea posible compartir sus experiencias e ir conociendo el trabajo que realiza cada uno y cómo lo hacen, rescatando elementos que vayan nutriendo y enriqueciendo su labor, dando la posibilidad de un trabajo colaborativo y en equipo para el beneficio de los y las estudiantes. Igualmente se favorecerá la actualización sobre el desarrollo de prácticas, como por ejemplo el uso de tecnologías e innovaciones, entre otras.

Desde los hallazgos encontrados, se evidenció que los profesores no implementan prácticas de enseñanza que respondan a la diversidad existente en el aula, demostrando la necesidad de capacitarse sobre esto. Es por ello que es importante analizar el rol y la presencia de una profesora en educación diferencial en estos espacios educativos, para brindar apoyo tanto a los y las estudiantes en sus procesos de aprendizaje, como al profesor para poder implementar y desarrollar prácticas de enseñanza que beneficien, fortalezcan y potencien la adquisición de los contenidos en los jóvenes y adultos.

Desde la misión que tiene la carrera de pedagogía en educación diferencial en la Universidad Católica Silva Henríquez, se propone validar y valorar la diversidad existente en el aula, reflejando esto al momento de implementar las diversas prácticas de enseñanza, permitiéndoles a todos los y las estudiantes acceder y participar activamente en su proceso



de formación educativa, considerando diferencias etarias, culturales y características personales.

Considerando lo mencionado se sugiere que la Universidad Católica Silva Henríquez, tenga en cuenta dentro de su área aprendizaje y servicio, o como centro de prácticas profesionales estos establecimientos educativos que se encuentren dentro del programa de EPJA, y de esta forma generar acercamientos y lazos de unión de nuestra carrera pedagogía en educación diferencial con esta área de la educación

Con todo lo analizado es necesario cuestionar sobre la implementación de las prácticas de enseñanza de los profesores en la educación para jóvenes y adultos, desde donde surge la pregunta ¿cómo se están desarrollando las prácticas de enseñanza en otros establecimientos que trabajan con estudiantes jóvenes y adultos? Agregando a esto las diferencias sociales que pueden existir entre un establecimiento y otro, además de la presencia de diferentes idiomas dentro de las aulas, hasta necesidades educativas especiales presentes en otros espacios.

Las seminaristas proponen generar una instancia en que se pueda realizar una investigación con un diseño metodológico de investigación acción, el cual posibilite que los profesores conozcan y utilizar múltiples estrategias de enseñanza que puedan ser empleadas en cualquiera de los tres momentos que componen una actividad pedagógica, permitiéndoles abordar la diversidad existente en el aula, mediante jornadas formativas, reflexiones pedagógicas y/o material de apoyo, en donde se explique sobre la diversidad existentes en el aula y cómo abordarla de mejor forma.

Además, abrir paso a que se realicen en un futuro nuevas investigaciones dentro del programa de educación de jóvenes y adultos, debido que es un área de la educación de Chile escasamente abordada y dentro de la cual se pueden analizar diversas tareas y generar mejoras, recordando que, como futuros profesionales de la educación, se debe procurar generar cambios en la educación del país. Es así que se plantean algunas interrogantes ¿Cuál es el proceso de selección de estrategias de enseñanza que planifican los docentes con el fin de responder a la diversidad existente en el aula? ¿Es pertinente y adecuado el proceso de



formación que reciben los profesores para responder a la diversidad existente en el aula de la educación para jóvenes y adultos?



## Referencias Bibliográficas

Alonso, P. (2012) La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior [Número publicado el 30 de abril del 2012] Paula Alonso Chacón Revista Electrónica Educare Vol. 16, N° 1, [15-26], ISSN: 1409-42-58, enero-abril, 2012.

Anijovich, R. Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza otra mirada al quehacer en el aula. Recuperado de <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/practicadocente/1400512089.Anoijovich%20Mora.%20Estrategias%20de%20Ense%C3%B1anza%20Otra%20mirada%20al%20quehacer%20en%20el%20aula.pdf>

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2007). Manual de Psicología Educacional. Santiago, Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Ardila, E., Rueda J. (2013). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su de-limitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/38643/1/41641-189266-1-PB.pdf>

Barriga, F. y Hernández, G. (1997) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Recuperado de <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Campos G., Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979972.pdf>

Cingolani, M. (2004). El respeto por la diversidad: un desafío educativo. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO8.pdf>

Decreto Exento N°1000. Que aprueba plan y programas de estudios para la educación media de adultos. Ministerio de Educación de Chile. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile 29 de mayo de 2009. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005787>



Decreto Supremo N°332. Que determina edades mínimas para el ingreso a la educación especial o diferencial, modalidad de educación de adultos y de adecuaciones de aceleración curricular. Ministerio de Educación de Chile. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 30 de octubre de 2018. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074321>

Decreto N°239. Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y Ministerio de Educación de Chile. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 15 de noviembre de 2004, 2009. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=233948>

Dirección de Estudios AMUCH, (2017) *Inmigrantes con permanencia definitiva en las comunas de Chile ¿Qué nos dicen los datos 2006 – 2016?* Recuperado de <http://www.amuch.cl/wp-content/uploads/2017/06/ESTUDIO-PERMANENCIA-DEFINITIVA-INMIGRANTES-2006-2016.pdf>

Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN. (2011). Recuperado de [http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/upload/Informe\\_de\\_Desarrollo\\_Social\\_2016.pdf](http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/upload/Informe_de_Desarrollo_Social_2016.pdf)

Escobar, D., Berlien, K., Ostoic, D., (2016). *Informe Final de Evaluación, Programa de Educación para Persona Jóvenes y Adultas (EPJA)*, Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.dipres.gob.cl/597/articles-149527\\_informe\\_final.pdf](http://www.dipres.gob.cl/597/articles-149527_informe_final.pdf)

Estadísticas de la Educación 2016, Centro de Estudios MINEDUC. Recuperado de [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario\\_2016.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf)

Freire P. (1971) *Sobre la acción cultural*. Santiago de Chile: ICIRA.

García, J., González, D., García, M., y Martínez, M. (2013). *Betería Psicopedagógica EVALÚA-10 Versión 2.0*. Editorial EOS.

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/jessyi/gonzalez-morales-paradigmas-de-la-investigacion-en-ciencias-sociales>



Hernández, S. Fernández, C. y Baptista, L. (2006). Recuperado de [https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis\\_sampieri\\_unidad\\_1-1.pdf](https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/1033525612-mtis_sampieri_unidad_1-1.pdf)

Hernández, R. (2014). Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. *La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada*. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/36261>

Holton, E. Swanson, R. (2001). *Andragogía el aprendizaje de los adultos*. México: Oxford.

Jaramillo, J. Gaitán, C. (2008). Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Recuperado de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80129/Vol2No2Art1.pdf>

Jiménez, R., Lancho J., Sanz y Sanz F. (2010). *Educación de personas adultas en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida*. Recuperado de: <https://books.google.cl/books?id=ChHE1bBdKJgC&pg=PA174&lpg=PA174&dq=paradigma+de+compensacion+y+adaptacion&source=bl&ots=oYCaCY-FW7&sig=eRat7tRcXY3xS8CQSDiPkIfBB70&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiJuq-AhtzaAhVJUZAkHf1-AuUQ6AEINDAB#v=onepage&q=paradigma%20de%20compensacion%20y%20adaptacion&f=false>

Ley N°20.370 Ley General de Educación. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 17 de agosto 2009. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ley N° 20.845 Ley de Inclusión Escolar, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 29 de mayo 2015. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>



Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M. y Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de [http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/08/2014\\_0805\\_inclusion\\_educacion\\_superior\\_Inclusiva\\_en\\_Chile.pdf](http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/08/2014_0805_inclusion_educacion_superior_Inclusiva_en_Chile.pdf)

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. Recuperado de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>

Martínez, P. (2006, julio). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Mckernan, J. (1999) “*Investigación acción y currículum*”. Recuperado de <https://edoc.site/j-mckernan-investigacion-accion-y-curriculum-capitulo-3-pdf-free.html>

Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Educación para personas jóvenes y adultas*. Recuperado de: [http://www.senado.cl/site/presupuesto/2017/cumplimiento/Glosas%202017/primerasubcomision/21%20Des.%20Social/3953SES/Inf%20monitoreo%20cierre%202016/Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20\(56-54\)/SUBS.%20EDUCACI%C3%93N/Educaci%C3%B3n%20de%20Personas%20J%C3%B3venes%20y%20Adultas%20\(EPJA\)\(Seguimiento\).pdf](http://www.senado.cl/site/presupuesto/2017/cumplimiento/Glosas%202017/primerasubcomision/21%20Des.%20Social/3953SES/Inf%20monitoreo%20cierre%202016/Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20(56-54)/SUBS.%20EDUCACI%C3%93N/Educaci%C3%B3n%20de%20Personas%20J%C3%B3venes%20y%20Adultas%20(EPJA)(Seguimiento).pdf)

Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Orientaciones para los establecimientos educacionales del país jornada de planificación curricular año escolar 2017*. Recuperado de: [http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/02/ORIENTACION\\_PLANIFICACION\\_CURRICULAR\\_2017.pdf](http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/02/ORIENTACION_PLANIFICACION_CURRICULAR_2017.pdf)

Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>



Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Orientaciones para la planificación de la enseñanza*. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/2017/02/28/orientaciones-la-planificacion-curricular/>

Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Mineduc anuncia la creación del Identificador Provisorio Escolar IPE para estudiantes migrantes*. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/2016/11/21/mineduc-anuncia-la-creacion-del-identificador-provisorio-escolar-ipe-estudiantes-migrantes/>

Moriña, A. (2003). *Diversidad en la escuela: Diseño, desarrollo y valoración de una propuesta de formación para el profesorado*. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Noreña A., Alcaraz N., Rojas J. y Rebolledo D. (2012) *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-59972012000300006](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura, (2015).  
Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>

Osses. S y Jaramillo, S. (2008) *Metacognición: un camino para aprender a aprender*. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>

Parra R. y Singer J. (2010) *“Volver al colegio. Re-enfoque a la educación de adultos en Chile”* Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/389>

Rodríguez, J. (12 de junio del 2007). *Aprendizaje adulto (C.P.Cross)*. [Mensaje en un blog]. Recursos de aprendizajes. Recuperado de: <http://recursosaprendizaje.blogspot.cl/2007/06/aprendizaje-adulto-kp-cross.html>

Sánchez, S. (1993) *Paulo Freire una pedagogía para el adulto*. Buenos Aires: Espacio.

Trujillo, N., & Pineda, A. (2008, abril). *Función Ejecutiva en la Investigación de los Trastornos del Comportamiento del niño y del Adolescente*. *Neuropsicología*,



ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL  
Pedagogía en Educación Diferencial

*Neuropsiquiatría* y *Neurociencias*. Recuperado de  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3987502.pdf>

Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto  
MINEDUC (2017). “*Estadísticas de la educación 2016*”. Recuperado de  
[https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario\\_2016.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf)



## **Anexos**

Transcripción de Entrevista Semiestructurada aplicada a dos profesores pertenecientes al programa de educación para adultos, en Liceo Nocturno.

### **Transcripción de entrevista aplicada al profesor 1.**

Las seminaristas llegan al Liceo Nocturno, ubicándose en la sala de profesores. Al llegar el docente 1, a quien se le aplicará la entrevista Semiestructurada, se le hace entrega del consentimiento informado y un breve resumen del objetivo del seminario

A continuación, se hará la transcripción de la aplicación del instrumento de la recogida de información.

1-. ¿Cómo presenta a los estudiantes los objetivos propuestos para la clase?

*Profesor 1:* Bueno eh, los objetivos están dado por el programa de estudio, entonces nosotros nos basamos por ese programa de esos contenidos que nos (titubea) da el ministerio y de ahí planificamos los objetivos, o sea los objetivos están dados pero uno siempre va adaptando los contenidos de acuerdo a la realidad, eh... y hay alumnos que son bien avanzados, otros que están... que han dejado de estudiar por largo tiempo, entonces uno tiene que ir equilibrando el contenido, no dejarlos a todos atrás y seguir con solamente los mismos. Eh pero yo en estos momentos tengo un problema con un alumno que no sé cómo tratarlo, que es el no vidente, la verdad es que no tengo las herramientas porque no soy profesor especialista en ciegos, entonces eh ... ahí he estado tratando de ver eh, si le doy algún trabajo, que él investigue y matemáticas es complicados entonces eh, uno está enfocado en que estos jóvenes eh... puedan rendir la PSU en forma, lo más completa posible dentro del nivel que están, que este es tercero y cuarto medio.

*Seminarista:* ¿Suele presentar el objetivo al comenzar la clase?

*Profesor 1:* doy guías, pero igual, o sea, los objetivos propiamente tal a veces lo presento otras veces presento los contenidos, pero se maneja así.



2-. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para motivar a los estudiantes frente a las temáticas a tratar durante la clase?

*Profesor 1:* Estrategias, eh Bueno muestro ejemplos después de que muestro el objetivo, no cierto, explico eh... de repente doy definiciones o escribo definiciones en el pizarrón, eh... entregó guías también, y los hago participar que salgan a la pizarra, que trabajen, generalmente los alumnos trabajan en grupos y son como ya son adultos entonces no hay que estar motivándolos.

*Seminarista* ¿Siente que hay una motivación intrínseca de parte de ellos para estudiar?

*Profesor 1:* claro, claro, no todos, eh... pero la gran mayoría.

3-. ¿De qué manera activa los conocimientos previos de sus estudiantes?

*Profesor 1:* estrategias, solamente por el poco tiempo que existe, mostrar contenido, mostrar desarrollar como un ejercicio tipo y después tratarlo, trabajarlo en ejercicios similares, esa es la estrategia fundamental eh... como lo decía anteriormente los hago participar, que trabajen todos, que escriban, porque haciendo se aprende, entonces estrategias que los alumnos trabajen y sacó a la pizarra los que deseen, porque tampoco no se puede obligar a nadie, estamos pasando por un época muy delicada y diferente.

*Seminaristas:* Entonces, desde lo que nos describe podemos inferir que: Su estrategia para activar los conocimientos previos es el realizar un ejercicio tipo y que luego los estudiantes trabajen ejemplos relacionados a este.

*Profesor 1:* Sí, porque por tiempo no me da hacer otra estrategia.

*Seminarista:* Por ejemplo, usted al ver el contenido ¿todos sus estudiantes manejan conocimientos previos a dicho contenido? ¿O existen algunos estudiantes que tienen vacíos curriculares?

*Profesor 1:* Hay algunos que vienen con vacío y eso es que está en ellos que tiene que nivelarse por que este como le decía anteriormente es tercero y cuarto entonces ya están a punto, como han llegado a matricularse alumno que se supone que deben traer los contenidos



de primero y segundo nivel que es primero y segundo medio, de repente pasan colados algunos, aun así vamos apoyando a los alumnos; a través del esfuerzo, que asistan a clases, la idea no es... porque no todos van a ir a la universidad, no todos salvo son poco los alumnos que tienen la fuerza y los conocimientos y las habilidades y los potenciales pa' poder seguir, bueno ya, yo llevo mi segundo año acá, y el año pasado varios alumnos quedaron en institutos que están estudiando, y han venido durante este presente año a contarme lo que están haciendo, su experiencia, ex alumnos, entonces... estrategias no muchas, claro porque son períodos breves, entonces tenemos, tenemos un período cortísimo, eh... pero no da el tiempo y no a que los alumnos trabajan, hay alumnos que vienen un día faltan tres, y sus excusas que tiene que trabajar, infinidad de cosas.

4-. ¿Cómo incorpora dentro de sus propuestas pedagógicas la participación y colaboración de los estudiantes para la construcción de sus aprendizajes?

*Profesor I:* hacerlos trabajar en pareja, en grupos es una forma de que ellos interactúan, además en mi curso como profesor jefe ya, ya está elegida la directiva, y se han hecho algunas actividades.

*Seminarista:* ¿y funciona bien eso?

*Profesor I:* eh mire como son adultos no.... las actividades de repente funcionan para la mayoría, pero siempre hay alguno que tiene, que no le pareció, porque son a pesar de que son adultos, son... se comportan como niños algunos, generalmente los más jóvenes, entonces, como que siguen en la misma, el mismo ritmo que cuando estudiaban y que desertaron porque muchos alumnos de acá eh, son desertores del sistema. Generalmente el alumno ya cuando es mayor, cuando necesita sacar un terminar un proceso que es sacar la enseñanza media, viene con ánimo con ganas, algunos se desmotivan y desertan, pero uno no, igual hay existen redes acá en el colegio para que lo vean, hay asistente social.

*Seminaristas:* ¿Y la participación?

*Profesor I:* em, son clases tradicionales, entonces las prácticas son trabajar en grupo que salgan que exponen que los alumnos cuando ya realizan un trabajo salgan a la pizarra a



mostrar y explicar al resto de sus compañeros, y eso motiva bastante, pero no es lo suficiente, no no no llega a todos, siempre hay algún alumno que viene por inercia, por alguna obligación especial, pero hay alumnos que no... el trabajo es similar, no hay tiempo para tanta variedad de prácticas

5-. ¿Cómo promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de las actividades que realiza?

*Profesor 1:* mmm... (pausa larga) bueno acá eeh, en estos cursos no... Como son alumnos que no han estudiado, se han detenido en los estudios un par de tiempo, un par de años, uno dos, otros tres, otros diez, depende, entonces trato yo de trabajar de los más fácil a lo más difícil y que trabajen en grupos, y en pareja, es la forma no hay más tiempo, y los contenidos son hartos, entonces de repente hay clases que no se hacen porque hay toma, o hay diferente situaciones emergentes que hacen que la clase no.. Se postergue y uno tiene que ir avanzando para cuando llegue la nueva clase, tratar de reorganizar y poner notas, que permitan la exigencia de uno que estén todos los alumnos evaluados, y existe el problema del idioma también como tenemos muchos alumnos haitiano ellos viene con otros idiomas, entonces les cuesta a ellos, generalmente al que le cuesta más le ayuda el que le cuesta menos, o sea el que tiene más habilidades se van potenciando, pero más estrategias por los tiempo no hay.

6-. Dentro de su rol docente, ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza empleadas para mediar el aprendizaje de los estudiantes?

*Profesor 1:* trato en lo posible de llegar a todos los alumnos, eh... a los que si quieren aprender y si hay algún dificultad entre un par de compañeros, trató de mediar en este caso, de conversar y, pero generalmente va al contenido, a la clase al objetivo entonces las actividades están desarrolladas en función de eso.

*Seminaristas:* Considerando lo que usted acaba de declarar: Trata de llegar a los que sí desean aprender, entonces, ¿Cómo media a los estudiantes que no desean aprender?



*Profesor 1:* eh... bueno es difícil, porque ellos son adultos, deben tener su autonomía, si no quieren aprender no hay nada que hacer, y ellos vienen porque quieren aprender o terminar sus estudios.

7-. ¿Qué tipo de estrategias utiliza para promover la metacognición de los y las estudiantes?, ejemplifica las estrategias utilizadas.

*Profesor 1:* que los alumnos explique el desarrollo de la o los métodos que tiene porque de repente para resolverlos algún problema existen dos o tres caminos, entonces ellos generalmente van explicando y uno va mostrando las distintas estrategias que son para resolver un problema matemático.

8-. ¿Cómo verifica que los estudiantes logran alcanzar los objetivos de clase propuestos?

*Profesor 1:* a través de las pruebas, de las evaluaciones y el trabajo mismo de sacarlos a la pizarra, claro ahí se verifica el proceso.

*Seminarista:* ¿al no alcanzarlo se evidenciaría con promedios rojos?

*Profesor 1:* claro, claro.

*Seminarista:* en función de aquello, ¿qué decisiones se toman al respecto?

*Profesor 1:* ehm generalmente uno va, a pesar de que a lo mejor no alcanzó el objetivo completo por el alumno, uno ve el esfuerzo, las dedicaciones, ve...f premia otros aspectos para no desmotivar al alumno, si a un alumno le va mal mal mal, uno siempre tiene un ejercicio un poquito más apropiado para el alumno, porque trabajando se aprende, si no aprende ahora va aprender en un tiempito más.



*Seminarista:* ¿Suelen consultar aquellos estudiantes Haitiano en las evaluaciones individuales?

*Profesor 1:* no, generalmente hablan en criollo haitiano y ellos se van transmitiendo sus conocimientos, a pesar de que uno trata de que hagan silencio, pero ellos son muy hábiles y... entonces se transmiten seguramente a través de Whatssap, las preguntas y respuesta, están con sus celulares, a pesar de que uno él exige de que guarden el celular saquen la calculadora, también se les dan esas facilidades, porque no todos como les decía van a ir a la Universidad, varios van a sacar el cuarto medio no más.

Por supuesto tengo la aspiración en que sigan, generalmente uno después de que pasa el tiempo hay muchos alumnos que siguen estudiando, porque el hecho que vengan aquí significa que prosiguen sus estudios, pueden saltarse un par de años, ya están con el bichito de que quieren el espíritu de seguir estudiando, bueno, no somos perfectos, pero tratamos de hacerlo lo mejor posible.

9-. Considerando la diversidad cultural presente en su clase, ¿Cómo promueve el aprendizaje en estudiantes que no hablan español?

*Profesor 1:* No yo..., las estrategias son las misma para todos y... generalmente los que hablan más español le enseña a los que hablan menos, entonces se van guiando, porque yo no hablo creole.

*Seminarista:* Profesor y en el caso del alumno no vidente ¿de qué manera se realizan las evaluaciones?

Yo a él le he estado dando una prueba para la casa, pero la última prueba que hicieron me la entregó en blanco, entonces ahí voy a buscar un trabajo o estrategias aunque me haga un trabajo menor o más apropiado para ponerle una nota y no perjudicarlo, porque hasta el momento estaba bien pero, y yo como les decía anteriormente no soy profesor de ciego y



llegó acá a un colegio a pesar de que hay inclusión pero ahí hay una gran barrera, que no sé cómo, siento que la vamos a solucionar con una estrategia así.

*Seminaristas:* ¿Si supiera escribir y lo pudiera apoyar en ese sentido?

*Profesor 1:* yo creo, tiene que haber un especialista he.. mi especialidad es ser profesor de matemáticas y no de ciego, tiene que haber una persona capacitada para que le hiciera... porque cómo va a resolver una ecuación, yo no me puedo meter en la mente de él, de cómo lo ve... lo único que sé que converse un tiempo atrás con él es que había quedado ciego hace pocos años, por lo tanto él conoce algunos símbolos me imagino... pero él es ciego ciego, no es que vea un poquito... y uno solo tiene un profesor y es difícil hacerle clase a una pura persona y son hartos, son muchos, entonces claro que necesitaríamos una persona... para mi es primera vez el año pasado no hubo ningún ciego es primera vez. (pausa)

La inclusión es una frase bonita es bonita la inclusión, pero imagínense, yo de repente me pregunto si tuviera un alumno Down como le voy a enseñar si la matemática es abstracta y esa persona necesita con pera y manzana (pausa) y la PSU no distingue ningún diagnóstico, lo único que sé es que le ponen unos braille, pero yo no sé más.

10-. ¿Cómo influye en la organización de las prácticas de enseñanza la diversidad etaria de los estudiantes?

*Profesor 1:* ¿El rango etario, el de edad dice usted?, emm... sí, a medida que los alumnos son más adultos son como más responsables, puede costarle un poquito más, pero son más constantes, en cambio, los jóvenes vienen con el mismo ritmo del liceo, entonces un chiquillo que tenga 18 o 19 años es un niño, es un niño en el fondo, se comporta como un alumno... entonces no... (Pausa),

Siento yo que he tenido más éxito con los alumnos mayores, claro porque ellos vienen a estudiar en cambio los chiquillos vienen... a lo mejor la mamá los mando o es una obligación, pero en cambio un adulto, una persona de de 30 40 o 50 depende, viene porque necesita, ya



sea por índole personal o por problema de trabajo, entonces tienen motivaciones que son más permanentes en el tiempo para que termine el año escolar.....

*Seminarista:* y por ejemplo esta misma diversidad etaria... ¿cómo la aborda?, porque el hecho que usted manifieste que los estudiantes mayores son más responsables que los más jóvenes. ¿Cómo aborda esa diversidad?

*Profesor 1:* eeh... Yo lo abordé con seriedad, a todos los trato igual, o sea esto que yo les contaba que es lo que percibo a través de mi experiencia. Pero a todos los trato igual, con respeto, con energía de repente cuando hay que llamarles la atención, por estar viendo su celular o estar conversando. Pero generalmente no hay mayores problemas.

*Seminarista:* al momento de aprender el contenido curricular ¿hay alguna diferencia entre aquel con más edad y menos edad?

*Profesor 1:* depende, depende de cómo le ha ido en la media, porque hay chiquillos que vienen de la... aquí mismo, del mismo liceo, pero eran de la mañana y han dejado de estudiar 1 o 2 años y ellos vienen con muchas herramientas y no tienen dificultades en los contenidos, no así un alumno que venga o de la periferia, de otro colegio o que haya dejado de estudiar por mucho tiempo. Pero hay gente que tiene las condiciones innatas pa... en mi asignatura que es matemáticas. Así yo no he visto lo que ocurre en inglés, filosofía o lenguaje. Pero yo creo que todos trabajamos de la misma forma, con guías, con... utilizando las herramientas que tenemos para las clases. Otros profesores utilizan diapositivas, el data o el computador, pero como matemáticas es mucha materia y hay que pasarla rápida, entonces no podemos eh... quedarnos solamente en explicaciones, si no que concreto y... además el tiempo nos va pillando.

*Seminarista:* ¿Qué estrategias utiliza para permitir que su estudiante no vidente logre acceder y participar del contenido curricular?



*Profesor 1:* como les decía, yo... para mi es complicado yo no tengo las herramientas y no sé cómo hacerlos tampoco, yo nunca estudie y yo creo que eso para poder enseñarle a una persona ciego hay que tener hartos años, por ejemplo para poder enseñarle a una persona ciega hay que tener artos años en preparación de ciego, yo no sé cómo abordarlo, trato de abordarlo mandándoles guías y que él las vaya escuchando, a través por mails pero no sé cómo explicarle más, además no puedo avocarme solamente a un alumno y dejar de lado el resto, entonces (pausa) ese es mi drama

*Seminarista:* ¿El estudiante ha aceptado este tipo de envíos de trabajo?

*Profesor 1:* sí porque él lo sugirió

*Seminarista:* ¿hasta el momento le ha funcionado?

*Profesor 1:* sss... no muy bien porque la última prueba me la entregó en blanco (pausa) asique voy a tener que bajarle el contenido y hacerle una cosa más simple para él.

11-. En beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje, ¿Cuáles son los principales aspectos que promueven su reflexión personal respecto a las prácticas de enseñanza empleadas?

*Profesor 1:* eemm... (pausa) bueno la reflexión es que trato de ver cómo poder enseñar un contenido que no fue aprendido en una clase, trato de cambiarle en la clase siguiente la forma, porque uno presenta una estrategia, pero a veces a los alumnos no se llega a todos entonces trato de dar 2 o 3 variedades para que el alumno pueda comprender. Porque si no comprende y haciendo y... (pausa) y con guías es lo que uno puede hacer no más, no tengo otra, trato de hacer lo que más se puede con lo que tengo.

Eh... Siempre uno está reflexionando en cómo podía haberlo hecho de esta forma o de esta forma, cosa que sea más comprensible, pero... eh... y a la clase siguiente uno da otra explicación. Pero como le digo en matemáticas tienen que resolver ejercicios y resolver, es práctica y darles tiempo y eso es lo que no tienen los chiquillos. Porque están en contra del



tiempo. Los alumnos de aquí el liceo aplicación, desarrollan cien ejercicios doscientos ejercicios, en cambio aquí lo alumnos se dan 5 o 10 minutos el tiempo porque trabajan, aunque hay alumnos que no trabajan y estar en la casa, pero como ellos desertaron no tienen el training de que les vaya bien, aun así, uno sabe que hay alguno que prosiguen sus estudios es la satisfacción.

12-. ¿Cómo logra dar respuesta a las necesidades detectadas en sus prácticas pedagógicas?

*Profesor 1:* Hmm...la verdad es que no siempre, solo algunas veces respondo a las necesidades de mis estudiantes, es que no siempre sé cómo responder a ciertas necesidades de mis estudiantes... aunque trato de que ellos comprendan lo que enseño.

### **Transcripción de entrevista aplicada el profesor 2.**

1-. ¿Cómo presenta a los estudiantes los objetivos propuestos para la clase?

*Profesor 2:* Los selecciono en función del programa educativo que tenemos, del marco curricular que se nos entrega, ahí aparecen comúnmente cuatro ejes, de los cuatro ejes nosotros nos ponemos de acuerdo con el otro profesor de matemática y decidimos como partimos el año, con cuál eje vamos a comenzar y darle la cara sucesiva, después de que tenemos el eje seleccionado vemos cuáles son los objetivos de ese eje que nos place entregar, porque no todo se puede, entonces uno tiene que priorizar, por darte un caso hay cuatro ejes y tu sabes que de los cuatro si pasas los cuatro pierdes medio año, entonces priorizas lo que tú sientes para una jornada vespertina adulta que son más importantes y con esos se generan, y a partir de ahí vamos creando las unidades, el material las pruebas y bla bla bla.

*Seminaristas:* Y de esos cuatro ejes ¿cómo seleccionan los dos más importantes? O sea, ¿en base a qué?

*Profesor 2:* Yo te diría que en base a la experiencia que tenemos de trabajar muchos años con los mismos chicos porque suponte te voy a hablar técnicamente en matemática, hay un



eje que hoy día no se pasa mucho pero está dentro de la estructura, se llama trigonometría, la trigonometría es una materia de la matemática que sirve derechamente para los que van a ser topógrafos, para los que van a estudiar física un poco más avanzada, los que van a llegar con un piso mayor a la universidad, entonces si yo tomo el eje trigonometría y lo paso, yo sé que voy a tener al menos a tres cuartas partes de mis alumnos, primero sin entender mucho, porque les falta mucho por saber para poder llegar ahí, y segundo, en el futuro el aporte que les va a ser será muy poco. Entonces en vez de pasar trigonometría como un eje por ejemplo, prefiero pasar geometría que puede ser parte del mismo nivel, geometría que tiene que ver con la circunferencia, con los triángulos que es "un poco más básico", pero les aporta más en el desempeño futuro, entonces creo que solamente con la práctica docente tú puedes determinar cuál podría ser "más prioritario". Se supone que los genios del ministerio, que fueron los que inventaron estas cuestiones, ellos creen que los cuatro son prioritarios y que los cuatro deben pasarse, como ellos no están en el aula y están sentados en un escritorio, y llevan veinte años sentados en un escritorio, no tienen idea que ha ido cambiando mucho la manera en que entran los alumnos, el tipo de alumno que está entrando con esta masividad que tenemos acá de alumnos extranjeros que no sabemos derechamente cuanto dominan, nosotros podemos un poco hablar de los chilenos, pero no mucho de los extranjeros, entonces a la larga tú tienes que tener una selección no más, no te queda más y a veces te equivocas y a veces lo haces perfecto, eso tampoco es algo que tu lo puedas medir en forma instantánea, tienes que esperar a que pase el ciclo.

*Seminaristas:* Y de esos objetivos que usted selecciona, ¿cómo se los hace ver a los chicos?, ¿cómo se los presenta?

*Profesor 2:* Los objetivos que....un objetivo en particular yo lo trato de desglosar en tres grandes subobjetivos, el primero la incorporación de ese elemento a partir de cosas que ya se deberían saber, previamente sabidas, para hacer una especie de nivelación, entonces vamos a suponer que yo tengo mi eje... mi objetivo 1 y lo voy a dividir mi objetivo 1 en A, B y C; el A es el previo, entonces mido que tanto saben para poder entrar derechamente al B, que sería lo medular del objetivo, si me doy cuenta que no tengo ese piso A, lo nivelo, y entregó las



herramientas que necesito matemáticamente hablando para poder llegar a tener un piso académico medianamente parejo, luego de eso pasamos al B, ahí estamos hablando que hay varias horas de trabajo, no es solo en una clase, vamos al subobjetivo B que corresponde derechamente a lo que es el objetivo propiamente tal, lo desarrollamos, ahí tu puedes medir en forma sumativa, puedes medirlo en evaluativa, puedes medirlo en forma tangencial, no sé, hay mil maneras, incluso hasta haciéndoles preguntas al azar, depende de cada uno, con una guía de proceso, con una guía de trabajo, en fin y mi tercer subobjetivo es asegurarme que el objetivo B que es el medular, quede incorporado en el cerebro, en la matriz de la persona, entonces para eso después de que ya se termine el objetivo me dedico a tomar desde el A y el B y hacerlo todo de nuevo en forma rápida, pregunta al azar, pinponeo, de que hablamos aquí de que hablamos acá, de qué hablamos esta clase de que hablamos esta otra, para asegurarme de que ojala lo tengan internalizado o lo más internalizado que se pueda.

*Seminaristas:* ¿Y de qué manera usted les hace conocer ese objetivo a sus estudiantes?

*Profesor 2:* aaa... yo escribo el objetivo de la clase en la pizarra, a veces lo leo y otra solo lo escribo. Y eso se ve en el contenido que sigo. Pero más allá de eso no hago, porque no es tan necesario, me importan más los contenidos que voy, que voy a enseñar.

*Seminaristas:* En el proceso ¿funciona?, al llegar al final en ese pinponeo ¿qué porcentaje del curso lo logra?

*Profesor 2:* Ah... un 30 - 35% para ser te bien honesto, eso es más o menos lo que lo logran, yo te diría que hace 5 años atrás lo lograba en un 70 - 60%, me ha ido bajando mucho el porcentaje y en que lo noto, te insisto solamente son evaluaciones subjetivas las que estoy haciendo, lo noto en esas caras que ponen como “Oh, ¿qué es eso?”.

*Seminaristas:* ¿Y a qué cree que se deba eso?



*Profesor 2:* Primero la rotativa de alumnos, es lo principal, la mayoría de los alumnos o alumnas que ponen esas caras raras que tú decí “*oh, en realidad no está cachando na’, o no sabe de qué estoy hablando, chino mandarín para esta persona* ” son alumnos o alumnas que vienen hoy día y mañana no y viene pasado mañana y pasado no, o están 3 semanas fuera y en fin, que ahí tengo alumnos que tiene turnos rotativos, algunos que tienen, mamás por ejemplo que están con problemas con sus hijos en fin. Ellos son los que se ven más bien dañados por este sistema, hmmm, la dificultad lingüística, al tener una cantidad hoy día de alumnos que no manejan bien el español que son los haitianos, también me genera una cantidad enorme de esas caras, aun cuando también noto que hay otros que tiene estudios muy avanzados, porque acá tenemos de los dos tipos, estudios muy avanzados y que ellos van prácticamente conmigo a la par, a la par con los que “se han tomado el tiempo para practicarlo”, porque a la larga matemática es derechamente solo práctica, de esa manera los medimos, yo por lo menos.

2-. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para motivar a los estudiantes frente a las temáticas a tratar durante la clase?

*Profesor 2:* Hmmm, la matemática es una de las disciplinas creo yo ... menos agradable que hay y por qué en mi opinión primero, porque es un invento humano, la matemática no es natural, la inventamos lo humano para ordenarnos, entonces cómo fue inventado por algunos tipo sujetos al ser un invento humano que lo usamos todos los días pero, pucha, no nos damos cuenta, la estrategia que parto para comenzar a iniciar cualquiera de mis clases es intentar que los ejercicios que yo esté hablando relacionarlos con el cotidiano de los alumnos se subentiende que si por ejemplo voy a pasar raíces cuadradas me cuesta mucho asociarlo porque tu no vas caminando por la vida pensando en raíces cuadradas pero tratamos de ver la manera de asociarlo con la construcción, hmm no sé, con la telefonía, dependiendo de las unidades que estemos viendo con las antenas parabólicas si estoy viendo parábolas, en fin, trato de ver elementos a mi alrededor que puedan hacer que aquellos que puedan ser pájaros volando, se me centren conmigo y entiendan que eso que mecánicamente lo están haciendo desde hace mucho tiempo ahora hay una estructura un poco más científica para comprender



por qué de tal o tal o cual cosa, me entendí?. Esa es como la primera estrategia con la que comienzo, yo diría que tal vez encanto al 50 % de los muchachos y el otro 50% sigue en el aire, no me voy a tirar una flor de que los tengo a los 100 maravillados, no es así, yo te diría que encanto a un 50%. La segunda estrategia es dejar el teléfono celular fuera del aula, esa es mi segunda estrategia, por qué si ya la matemática es media complicada el teléfono celular que es una tremenda herramienta al mismo tiempo es un tremendo distractor por lo tanto va a ser un tremendo distractor y yo opto por la opción de no se usa y obviamente lapido a los que lo usan, los echo, si, las reglas están claras desde la primera clase y también les indico que deben comunicarlo a los que se van incorporando después, entonces esa es mi segunda estrategia de trabajo, no deben haber distractores, por lo mismo es que mis alumnos tratan de no llegar muy atrasados porque saben que a mí esta cuestión me violenta el cerebro porque ya concentrarlos en números me cuesta un kilo y que cada vez que entra o sale un tipo me quebra ese ambiente que tú tratai de crear, entonces al quebrar el ambiente se coloca complicado. Como mido, haciendo el pinponeo que les dije recién con preguntas, tratando de hacer un poco más ameno lo que es poco ameno, una broma relacionado con algo que tenga que ver con la matemática, tratar de asociar alguno de esos conceptos a alguna vivencia que pueda ser un tanto simpática, trato siempre de ponerme yo como modelo, yo, mi pareja, mi madre, mi abuela, bla bla bla, como modelos para no tocar tangencialmente a nadie, hmmm pero hay momentos en los cuales las unidades que tenemos que ver son super crudas, no son para nada agarrables desde un esquema externo aun cuando, insisto, el ministerio cree que sí, pero tú mirai los libros y los libros te hablan de cosas que nadie realmente por la calle anda preocupado de eso, entonces ahí ya te complica en ciertas unidades, hmmm una estrategia también para mi es el día que nos ponemos de acuerdo en rendir las pruebas, no faltas, porque tienes más oportunidades que te vaya bien porque tal vez hasta haga la prueba de a dos para que haya complementación de información, faltas y me tienes que dar la prueba a final de semestre y significa que me das una prueba de todo el año o de todo el semestre y eso en matemática es mortal, no tengo mucha ausencia por lo mismo, porque como ya algunos me conocen de años y se pasan la voz entre alumnos y alumnos ya se sabe que si faltan conmigo la prueba de final de semestre realmente un descalabro de cerebro que vay a tener que practicar mucho para que te vaya decente.



*Seminaristas:* ¿Es como una medida de motivación entonces?

*Profesor 2:* Es una medida... si, es una medida de fuerza, porque lo es, es una medida de fuerza, porque te estoy motivando a ven a dar la prueba porque lo más probable es que si tengas un beneficio, si hay un beneficio ese día yo voy a estar contento porque me gusta trabajar una sola vez, una sola vez me gusta hacer pruebas, no dos o tres veces porque tu vienes o porque estás atrasado, se supone que hay medidas que tú no puedes controlar, qué te atropellaron, que tuviste un accidente, que tu hijo se enfermó, bla bla bla, todo eso con los certificados pertinentes en inspectoría y para mí es como que nada ha pasado, pero no venir por no venir, no po, me hacé trabajar dos veces, entonces... y se los dejo claro entonces si para mi es una medida de motivación, hmmm y el teléfono celular en su momento también es una medida de motivación porque hay idea de que con teléfono es mucho mucho más agradable.

*Seminaristas:* ¿También lo utilizan de vez en cuando?

*Profesor 2:* Sí cuando es necesario, si, lo usamos.

*Seminaristas:* ¿Usted considera que es necesario e importante motivar a los estudiantes a pesar que sean adultos?

*Profesor 2:* heee... la verda es que la motivación principal de ellos es tener su título, pa eso vienen y se matricularon aca po. Pero si hay que motivarlos a que vengan a clases, porque siempre a veces prefieren trabajar, ver a sus hijos, no se otra cosa po y pa eso yo les doy la estrategia de la asistencia que les dije antes.

3-. ¿De qué manera activa los conocimientos previos de sus estudiantes?



*Profesor 2:* Ya, primero en cada clase tratar de que nos acordemos de lo que vimos la anterior, en mi caso yo tengo matemática un solo día a la semana y tengo las cuatro horas juntas prácticamente, entonces al tener un puro día en la semana es antipedagógico pero qué le vamos a hacer, hmmm, significa que ellos pasan todo una semana, siete días, antes que se vuelvan a ver conmigo y volvamos a ver matemáticas entonces no me queda más que recordar que para empezar, les di tarea, y teniendo claro y ellos lo saben, que yo no corrijo las tareas más que el hecho de que les hago preguntas la clase siguiente de la tarea que está asociada a lo que vimos, como comúnmente no resulta, porque esa es la verdad, comúnmente no resulta, porque cuando tu teni alumnos trabajadores ellos no están muy preocupados de llevarse tareas pa la casa ni menos hacerla, con suerte se acuerdan que ese día tienen matemática conmigo y se acuerdan cuando yo entro a la sala, la mayoría es así, son muy pocos los que tienen su horario en la cabeza, los más ordenados si, la mayoría no, como sé que no está resultando, no resulta mucho, tomo un par de minutos de mi clase del inicio y les recuerdo ciertas cosas que son como tips de la clase anterior; una fórmula, un teorema, algún ejercicio típico, para intentar de que ellos reactivar nuevamente y ponerlos en ... cómo se puede decir..... en línea con lo que yo necesito seguir porque la mayoría de las clases de matemáticas son consecuencia una de la otra, es una cadena, entonces tú te pierdes un eslabón y quedai cojeando entonces la idea es nutrirlo. Guía de apoyo muchas veces hemos utilizado guías de inicio que es un papelito donde yo te entrego, esto es lo que vimos la clase pasada hay esta, no es para llenar no es para completar, es simplemente pa tomar un destacador y shhh (simulando el ruido de destacar sobre un papel).

*Seminaristas:* ¿Con información?

*Profesor 2:* Con información de lo que se vio la clase anterior, es como un itemizado, entonces cuál es la idea, ellos van rayando en función de lo que yo voy hablando y muchas veces digo cosas que yo antes no he dicho y no rayan y me doy cuenta que esa persona si se recuerda de lo que se dijo o no se dijo, muchos de ellos me levantan la mano y me dicen “*pero usted nunca dijo eso*” y si po, nunca lo dije porque también tienes que ir probando que



tan atentos están a lo que se hizo o no se hizo, yo diría que es como la mejor estrategia que me han resultado acá, sobre todo trabajar con la memoria de ellos.

*Seminaristas:* ¿Por eso las selecciona entonces? En el fondo ¿esas son sus estrategias que le funcionan en base a la experiencia?

*Profesor 2:* Si, me funcionan en base a mi experiencia.

*Seminaristas:* ¿Ha probado otro tipo de cosas que...?

*Profesor 2:* Pucha, he probado lista de cotejo, no me ha funcionado, he probado darles tareas evaluadas no me funciona, tengo un cachá de rojos cuando hago eso, no hay caso, sabes que hay otra que sí a veces funciona dependiendo del año y el curso que tengo que es dar puntaje, décimas para la prueba siguiente por entregarme tal o cual tarea pero no funciona tanto como uno piensa, en mi caso, no sé, 20% - 30% con suerte de un grupo de 30 alumnos, es decir, 10 con suerte me la traen y los otros “*Oh!, se me olvidó*” o no logró el objetivo porque tú te das cuenta cuando vienes entrando que la están copiando, tú te das cuenta, como este es un liceo chiquitito, que la están copiando de los que si la hicieron, entonces no fíjate, que no resulta tan bien como las otras dos.

4-. ¿Cómo incorpora dentro de sus propuestas pedagógicas la participación y colaboración de los estudiantes para la construcción de sus aprendizajes?

*Profesor 2:* Los hago trabajar grupales, hay veces de los cuales tenemos que leer, hay cosas en matemáticas que son más entendibles bajo un proceso de lectura que yo esté haciendo un show adelante en la pizarra, generalmente es para mí, uno lee y el otro responde porque van asociado a unos textos que existen acá que tiene preguntas abajo, entonces uno lee y el otro responde entonces los voy haciendo que ellos vayan jugando, trabajen los ejercicios en equipo. En general en matemática la única interacción que hay es trabajen los ejercicios en equipo y yo después corrijo y tiene tantos minutos porque no tiene todo el día para hacer un



ejercicio, darles tiempo también es muy bueno, indicarles por ejemplo que son modelos PSU, porque hay muchos que están muy preocupados por el tema de la PSU y saben que acá tienen que partir un preuniversitario porque acá no les da, no da el piso, pero les agrada cuando tú les dices este es PSU y este es el nivel que podrían enfrentar en un PSU, entonces y trabájelo de esta manera y de esta otra y calculadora no y ahora sí, calculadora sí, cachay? De esa manera.

*Seminaristas:* ¿Y la participación?

*Profesor 2:* (Repite en voz alta la pregunta) ... Ya, primero responderles cada una de las preguntas que ellos tengan y esas preguntas si están asociadas a algún tipo de problema o ejercicio sacarles la duda y si te equivocaste o si está bien, el reforzar un alumno cuando está bien ayuda mucho acá y el decirle te equivocaste pero no solamente te equivocaste si no que préstame tu lápiz esto se hace así así así por esto por esto y por esto, por lo tanto le digo: “*el ejercicio que está bajo que es muy similar como lo haríai y me dicen: así así así y no y acá y así*” y guiarlo, la mejor estrategia que yo tengo en matemática es hacer un seguimiento lo más cercano que pueda a los menos aventajados porque siempre en los cursos tengo muy aventajados y hacen una diferencia gigantesca con los otros.

*Seminaristas:* ¿Se logra la participación?

*Profesor 2:* Sí, siempre, participación, yo no tengo inconveniente con mi curso en general casi todos mis alumnos participan, siempre tú tení tus estrellitas mágicas que no hacen nada, pero en general los que quieren aprender si participan, y creo que la participación con el complemento mío y con esos compañeros que saben un poco más ayuda a que afiancen un poco más los conocimientos que queremos que tengan o que aprendan.

*Seminaristas:* ¿Reconoce alguna otra práctica de enseñanza que ayude a la participación aparte del guiarlos?



*Profesor 2:* (Se queda en silencio) No, no estoy seguro de conocer otra, creo que nunca he usado otra.

5-. ¿Cómo promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de las actividades que realiza?

*Profesor 2:* Oh!, la mayoría de esas se desarrollan cuando tú tienes un ejercicio que es escrito, qué es redactar un problema de planteo, la mayoría, en general la matemática que se enseña acá es mucho más mecánica que analítica, por el tipo de formato de educación que tenemos pero nosotros con el otro profesor con Hugo que hemos intentado que más allá de lo estructurado darle una función analítica entonces en casi todas las clases yo les entrego a ellos ejercicios o les dictó ejercicios que son de análisis entonces ellos tienen que más o menos incorporado que tienen que leer para tener comprensión lectora, una vez que está comprendido y si no lo comprenden volver a leerlo y si no preguntarle al de al lado que entendió de este ejercicio porque a veces tú lo lees diez veces y no lo entiendes y suele suceder entonces pregúntale al de al lado que entendió porque en una de esas te ayuda a aclarar ya sea si está bien o te ayuda a que él se dé cuenta que no está bien porque a veces también pasa eso entonces el análisis, después del análisis tomar el cuaderno y empezar a ordenar la información, después que tenemos ordenada la información hacer una síntesis si se puede decir, un desarrollo para llegar a una conclusión final y eso en forma científica, etapada, ordenada, en general a ellos yo les pido que lo haga de arriba hacia abajo.

*Seminaristas:* ¿Eso es lo que usted propone clase a clase o en este tipo de problemas de trabajo?

*Profesor 2:* Eso es lo que yo propongo en este tipo de problemas, yo les hago modelos, yo tomo un ejercicio, este es el modelo, este es el ejemplo, deberíamos hacerlo así, mi pizarra no es igual que un cuaderno por lo tanto todo lo que yo escriba para el lado, escríbalo usted abajo o haga un raya pa que hagamos una diferencia, no llene con flechitas porque o si no, se



vuelve loco uno, este es el modelo ahora aquí está el otro ejercicio este es para ustedes traten de hacer el mismo procedimiento, eso.

6-. Dentro de su rol docente, ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza empleadas para mediar el aprendizaje de los estudiantes?

*Profesor 2:* (Se queda en silencio) El concepto mediación es un concepto sumamente nuevo dentro de lo que son las prácticas educativas, yo entiendo por mediación en general, aun cuando podríamos aplicarla en cada una de las unidades, pero entiendo como mediación acá cuando hay un conflicto y en general no tengo conflictos con la gente es decir, ellos saben que yo no vengo acá pa discutir con ellos y como no vengo a discutir con ellos no me voy a estresar por discutir con ellos, todos tienen la libertad de salir, todos tienen la libertad, pero salen y no vuelven porque no me gusta que me corten la clase por lo tanto no hay mucha mediación salvo yo te diría que las dos primeras clases que es que cuando colocamos las reglas del juego que es cuando ellos me dicen que también quieren porque también yo los escucho, que buscan, que quieren, que no les gusta hay algunos que viene de años acá y entienden que no les gusta, eso veo como mediación ahora entiendo que el concepto es mucho más grande que eso y que la mediación también podríamos llevarla a cada una de las unidades cuando yo noto por ejemplo que hay alguna dificultad estratégica entre un grupo de alumnos y otros, me entiendes, el año pasado acá se dio algo así donde habían dos grupos de alumnos dentro de un mismo curso y que ellos no se entendían y eso generó cierto nivel de conflicto dentro de ese curso y se tuvo que atacar bien fuerte, muy muy fuerte y el ataque fue derechamente desmembrar los cursos, desmembrar los alumnos, los grupos y separarlos en otros cursos para que ese curso pudiera seguir funcionando porque a la larga era tan complejo que algunos te decían “sí, y el otro pajaron y no y así” en fin, y era muy muy complicado trabajar.

*Seminaristas:* El punto anterior que era como la práctica de enseñanza que es el guiar a los estudiantes también es considerada mediación.



*Profesor 2:* (...) sí, me parece que sí.

*Seminaristas:* es cómo ayudarlos a resolver la problemática educacional

*Profesor 2:* sí

*Seminaristas:* osea, no necesariamente de pelea, sino como...

*Profesor 2:* no de peleas, conflictos sociales.

*Seminaristas:* exacto sí, sociales, así que también podríamos decir que la práctica es una mediación.

*Profesor 2:* es una mediación. Ya...

7-. ¿Qué tipo de estrategias utiliza para promover la metacognición de los y las estudiantes?, ejemplifica las estrategias utilizadas.

*Profesor 2:* Oh ya, acá es difícil. (Pausa) Sí es que acá es difícil. (Pausa). Ya, una de las estrategias que usamos mmm... Cuando ustedes estén frente a algún tipo de ejercicios mm ya sea en lo cotidiano, en internet y que, que les haga sentido frente a lo que estamos hablando en el colegio, desen un minuto y mírenlo. Porque en internet pueden encontrar, internet no es solamente pa' chatiar y internet acá es la herramienta má' masiva que podemos tener. Entonces qué pasa, que a veces me llegan alumnos y me dicen "sabe profe mire yo vi este ejercicio - me lo muestran- yo vi este ejercicio, yo sé que es igual a la materia que tengo pero sabe que no llego como a agarrarlo". Y ahí tú te dai cuenta que hay cierto nivel de interés, pero falta un poco de proceso cognitivo para poder llegar a desencadenar el resultado final. Le ayudai, obviamente tomái el ejercicios, le explicai en qué consiste el tema y mm le dejás abierta la puerta entre uno y otro. En general buscan otros, y llegan a los tres o cuatro



ejercicios y dicen: “mire profe, encontré este y lo pude hacer yo”. Eh la cara de felicidad de ellos es bastante grande, y tú te dai cuenta y deci: “sipo viste, si se puede”. -”Si pero igual me demoré” -”sii, si Roma no se hizo en un día, tranquilo, tranquilo”.

En el área técnicamente matemática en el aula es muy complejo porque la mayoría de las unidades en matemática son mecánicas. Como son mecánicas el desarrollo metacognitivo de los alumnos en forma mecánica no es, no es de lo mejor porque, es decir: “derechamente aquí hay una fórmula que se inventó hace 2.000 años, 3.000 años no sé y funciona de esta manera y se aplica de esta manera y como se aplica de esta manera - y la metacognitiva viene, y uno me levanta la mano- “Ah y esa es la regla que ocupan los maestros de la construcción para poder dejar la muralla alineada?” -”Sipo porque ellos lo que hacen es esto por esto...” - “Ahh”. Pero será uno que hace la relación, dos, los demás simplemente lo toman, lo ven, lo aplican y listo y hasta ahí llegamos. No hay más que eso.

*Seminaristas:* Pero en el momento ya, está toda la clase, llegan al final de la clase ¿Cómo aterrizan lo que vieron ese día? ¿Se hace alguna evaluación, un ejercicio de cierre algo?

*Profesor 2:* No, bueno en general si tenemos un ejercicio de cierre, pero sabes qué, en realidad yo termino el último ejercicio que tengo, trato de darme el tiempo para que me de unos cinco minutos y tomo y vuelvo al principio de la clase y empiezo a redirigir cada uno - borro incluso a veces porque es muy larga la cosa- y tomo conceptos y empiezo a redirigir cada uno de los entrecomillas conceptos que hemos logrado ehm aprender, si se puede, para llegar a lograr ese ejercicio final que requiere esta o esta o esta o está más está más esta o esta otra y llegamos a esto, por lo tanto todos lo hacen igual. Y ahí es donde yo siento que a veces hay un 30 40 o 50% de de alumnos que tú haces la pregunta y te responden y que te indica que lo internalizaron. Si lo que hago comúnmente en el cierre de mi clase, que no se dió en esta grabación porque como yo sabía que tenía dos horas más después noo, me quedan todavía dos más, claro por terminar. Es el hecho de hacer este ehh.. juego de palabras y respuestas juego de ehm yo les digo y ustedes me dicen, esto es así o no es así eh o ¿qué entendieron? o a través de preguntas. Yo en general lo hago a través de preguntas. Mmm no trato de cerrar con un ejercicio por qué, porque (pausa) no estoy seguro de en ese poco lapso



que queda entre que se cierre la clase con un ejercicio y me de vuelta a mirarlos, porque como esto es contra, contra las personas, y me de vuelta a mirarlos pueda captar cuántos de ellos por sus caras, sinceramente entendieron lo que yo hice ahí o lo que hemos hecho durante...

*Seminaristas:* O tal vez realizarlo en tan poco tiempo

*Profesor 2:* Que quedai muy al margen, quedai muy al margen. Ahora en esto, una cosa que puede ser muy tonta pero que a mí me ayuda un kilo es un puntero láser, me ayuda mucho porque yo comúnmente me paso al fondo de la sala y desde el fondo les empiezo a apuntar con el puntero qué es lo que yo busco o ellos me empiezan a ayudar a responder que es lo que se hizo y a veces cambio el puntero de posición y me dicen: “no no no, si no era para allá era para acá porque se hizo esto pa acá” entienden? De esa manera trato de cerrar las clases en general.

8-. ¿Cómo verifica que los estudiantes logran alcanzar los objetivos de clase propuestos?

*Profesor 2:* Derechamente con una evaluación. Derechamente. La mejor manera que me ha resultado acá es con una evaluación eh (pausa) en general...

*Seminaristas:* ¿Cada cuánto una evaluación?

*Profesor 2:* Tomó una... un... ¿cómo le llamamos nosotros? o se me olvidó, ¡eh un eje! Tomo uno de los ejes y ese eje en general lo separamos en tres sub ejes. Cada sub eje tiene una evaluación. Cuando yo siento que voy a saltar al siguiente eje que va a aumentar el nivel de complejidad me freno, practicamos, que es comúnmente un clase con una guía de trabajo de proceso sólo para ellos, donde yo me paseo para asegurarme de que trabajen, en grupo, sabiendo ellos que a la siguiente clase tienen una prueba. ¿Qué es el peor escenario? Que me está pasando ahora, que producto de muchas actividades yo ya tengo una prueba desplazada en un curso casi dos semanas. Entonces ¿qué es lo que me va a suceder? que el día que yo tome la prueba.



*Seminaristas:* Ya lo van a haber olvidado

*Profesor 2:* Claro. Me no me va a quedar que no pueda tomar el siguiente día que no tengo clases, sino que hacer este nuevo pinponeo, este nuevo trabajo grupal eh recapitular un poco de información ponerlo nuevamente a la práctica para la siguiente clase saber que ellos van a tener una prueba de todo lo que vimos desde aquí a acá. para mi es trascendental que ellos tengan las fechas anotadas en su cuaderno, porque yo les digo desde la fecha tanto a la fecha tanto. Entonces ellos saben que es de aquí hasta aquí, entonces ellos saben lo que entra. Los ejercicios son esto esto esto... y le enumero el tipo de ejercicio que son asociados a las mismas guías que ellos están trabajando. Yo lo hago solamente con evaluaciones.

9-. Considerando la diversidad cultural presente en su clase, ¿Cómo promueve el aprendizaje en estudiantes que no hablan español?

*Profesor 2:* En general, no tengo ningún alumno que no hable español, porque los haitianos -nos hemos dado cuenta- que son súper vivarachos y ellos dicen que no hablan, pero hablan. Se hacen los tontos, quizás les da un poco de vergüenza porque no pronuncian bien, ya. Pero me ha sucedido que si he tenido alumnos que hablan muy poco español, muy poco. De hecho en estos momentos acá tengo una alumna que es china y tenemos un alumno que es eh israelí, claro es israelí y los haitianos, son como lo más como extremos. Ehm.. y la chica china le cuesta no hablar español, le cuesta frenarse un poco para que se le comprenda, porque parece que su idioma es muy rápido, como es muy rápido el español lo hace así mismo de rápido. Entonces como que se le quedan cosas. Entonces eh qué hago yo: “Tranquila, tranquila. ¡Explícame, pero tranquila! No tienes una pistola en el cerebro, tranquila. Necesito comprenderte para responderte, si no te comprendo difícilmente te puedo responder”. Como no tenemos traductores, tamos sonaos, tenemos que...

*Seminaristas:* Pero ella, ¿habla español?



*Profesor 2:* Sí, habla español

*Seminaristas:* Sólo que es muy rápido...

*Profesor 2:* Muy rápido y sabi que parece que no lo hablara.

(*Seminaristas* y profesor ríen en conjunto)

*Profesor 2:* El israelí él lleva más años acá, e también tiene problemas y dificultades de pronunciación pero se le entiende bastante más que a unos alumnos del año pasado que tenían un problema también de comprensión. Pero lo logramos solucionar con algo muy simple: el trato tú a tú -directo directo con la persona- y calma, con los haitianos lo mismo: “Tranquilo, tranquilo”. Y yo sé que hay muchos que como la matemática tiene muchos conectivos que son muy recontra técnicos y no tienen por qué nombrarse, igual aquí que en un país que tiene de estructurado a la francesa, puede haber una diferencia incluso en la pronunciación entonces lo que ehmm ellos puede pueden entender que es una cosa yo no y viceversa. Entonces pasamos incluso por un papelito. (pausa) “Explícame esto, aquí qué qué qué es esto” Y ahí trato de ver e incluso solucionarlo en inglés me ha sido mucho más simple que incluso tratar de explicárselos en español. Mucha de la gente que llega de afuera, no toda, pero mucha si entiende tanto inglés que español. Entonces lo que me ha pasado con haitianos, que hablan menos español, que los haitianos en general, si manejan bastante más inglés.

*Seminaristas:* Pero usted ¿sabe hablar inglés?

*Profesor 2:* mmm 70%.

*Seminaristas:* Y lo ocupa como estrategia para poder enseñar.

*Profesor 2:* Sólo en el caso de que no me logre comprender con ellos en español.

*Seminaristas:* ¿Pero no aprendió inglés para poder enseñarles a ellos?



*Profesor 2:* No, para nada. No.

*Seminaristas:* Osea aprendió por cosas personales.

*Profesor 2:* Nada más, porque recuerda que aquí los chicos haitianos llegaron, empezaron a llegar aquí hace tres años y nosotros sabemos que los chicos haitianos no son todos parlantes ingleses por lo tanto, no es un estrategia ni siquiera ministeriales que nosotros vayamos a hacer un curso de inglés ni de francés.

10-. ¿Cómo influye en la organización de las prácticas de enseñanza la diversidad etaria de los estudiantes?

*Profesor 2:* Sí totalmente. No es lo mismo tener a alumnos que tengan entre dieciocho y veinticuatro años a tener alumnos por encima de los cincuenta años. El nivel de pasividad en general de la gente que tiene más edad, te hace entre comillas tener una clase más armónica, pero es una clase que tiene que ser mucho mucho más dirigida, porque en general los adultos tienden a no responder preguntas por no pecar de ignorantes. en cambio, los más chicos entre los diecisiete, dieciocho en realidad -diecisiete yo no tengo- entre dieciocho y veinticuatro años no tienen miedo al ensayo y error, no tienen miedo a la equivocación, pero al mismo tiempo, generan más bulla. Entonces a mí se me crea muchas veces se me ha creado la brecha en la sala de clases el grupo de lo más chicos que son más bulliciosos y el grupo de los más grandes que son totalmente más silenciosos. Entonces los que son silenciosos, como están acostumbrados a practicar en silencio les complica la bulla de los que están acostumbrados a practicar con bulla. Los chicos entre dieciocho y veinticuatro años de hoy o veintiocho años de hoy, son un tipo de personaje que están acostumbrados a hacer todo con bulla, porque tienen en los oídos los fonos todos los días, por lo tanto ellos están acostumbrados a hacer las cosas con bulla. En cambio los más adultos no y eso a veces me ha generado ciertas limitantes y me ha hecho convertirme en mono, significa que me desdoble en dos: trabajo con un grupo, sabiendo que ellos tienen un tipo de estrategia y los otros trabajan en otro lado.



Si trato de pedirles a los que meten más bulla que tengan un poco más de paciencia con los que no hablan mucho, que son ellos los llamados a calmarse más que los adultos llamados a bullarse.

*Seminaristas:* ¿No ha intentado hacer como una mezcla de los grupos?

*Profesor 2:* Ellos no se mezclan.

*Seminaristas:* Pero como profesor decir ¿“probemos esto”...?

*Profesor 2:* No tenemos, no tenemos acá dentro de este colegio la práctica de imponerles mezclas a nuestros alumnos. Yo llevo en este colegio tres años. Yo vengo de otra institución que era la competencia de este liceo. Entonces eh yo con mi práctica anterior donde estuve diez años en el otro liceo, ya sabíamos que intentar mezclarlos era un gran error, era un gran error. Era generar realmente más que un avance pedagógico era generar roces personales. Entonces para qué voy a complicar el avance pedagógico en lo que me interesa por un roce personal cuando ellos generacionalmente no hablan de lo mismo ni tampoco lo ven de lo mismo. ¿Es tan simple como tú te das cuenta que entre los chicos de dieciocho a los veinticinco veintiséis años ellos hay palabras que para los otros son groserías que están asumidas en su lenguaje cotidiano como el “hueón”, cierto? y los otros no. ¿Me entendí? Eh la niña eh no sé po, de “la zorra o la cuestión aquí” y las otras chicas no. También se me hace un poco la brecha con los ecuatorianos o las ecuatorianas más bien, peruanas y colombianas. Tienen una forma de comportarse como adulto, aún cuando no lo son. Pueden ser niñas chicas, jóvenes muy jóvenes, pero parece que su estructura del país que vienen es como si fueran de un grupo de adultos. De hecho, ella comúnmente se agrupan y se van hacia al grupo más silencioso que al más bullicioso. Pero no así los hombres peruanos, son tan bulliciosos como los hombres chilenos. Y con las mujeres chilenas, las niñas chilenas también son muy bulliciosas. Sí, eso.



*Profesor 2:* Sabiendo que a las personas sin desmerecer su entre comillas se puede decir calidad intelectual, ¿no? Pero sé que un chico que viene recién dejando el colegio tal vez por cualquier problema ta más fresco mentalmente que una persona que ha dejado de estudiar por diez años. Sabiendo eso es que todos los ejercicios que les desarrollo están basados en tres grandes estructuras: simple, mediano y complejo. El simple y se los digo yo- para el pueblo. El mediano es casi la prueba y el complejo para los que tengan o quieran avanzar un poco más, pero no es lo que yo mido en la prueba. Yo mido el nivel mediano. Entonces me doy cuenta muchas veces en general los chicos jóvenes pero que están con ganas de estudiar porque aquí teni de los dos tipos, los que vienen a puro perder el tiempo y los que no estudian. Chicos jóvenes que están con ganas de estudiar logran entre ellos apoyándose unos con otros sacar los tres. Tal vez se demoran un poco más pero sacan los tres. ¿Cuántos de esos? Más de 50% en un curso de los jóvenes logran sacar los tres ejercicios: el fácil el mediano y el complicado. Y la gente adulta y sumo a esto a las chicas más tranquilas ecuatorianas, colombianas, las sumo a este grupo eh yo te diría que a gran suerte podría lograr 50%, a gran suerte. Estoy yo con ellos encima persistentemente apoyándolos, me entiendes? Pero aquí se arma una tercera isla, esa tercera aislación los haitianos. Ellos trabajan con ellos, eh no noto que se mezclen mucho con los ehm parlante español. Son ellos, de hecho yo los veo en el patio cuando salen a recreo se juntan entre ellos, se aclaran entre ellos y en la sala actúan iguales. Fíjate que ellos en general trabajan muy bien y ellas trabajan muy mal, extrañamente yo lo noto que ellos trabajan muy bien, en general y se autollaman “porque yo lo tengo yo lo tengo mira acá acá” y se empiezan a... Y las niñas no, no se paran no... Ahora ojo, también hay excepciones a la regla, tengo chicas haitianas que yo noto que son muy buenas, pero ellas no se paran tampoco a enseñarle a sus pares entrecomillas a su género.

*Seminaristas:* Para ellas solamente...

*Profesor 2:* Si, no, no sé no noto que las chicas haitianas -quizás esté súper equivocado y esté prejuizando ah- pero yo no noto que ellas quieran incorporarse a un trabajo. Ellas vienen para tener su cartón de enseñanza media, supongo y no las veo muy colectivas, me entienden?



no como los otros, los chicos haitianos en general varones, si los siento colectivos, me entiendes? si siento eso.

*Seminaristas:* Por timidez tal vez...

*Profesor 2:* Cabe la posibilidad, yo no sé más de lo que quizás todos sabemos de lo que pasa en Haití entonces, más allá no puedo analizar pero siento eso. No sé suponte que un curso, siempre forma general no?, si en un curso tengo eh quince haitianos, de los cuales tengo diez hombres y cinco mujeres, de los diez hombres voy a tener siete hombres que entienden perfectamente lo que estoy haciendo ahora y tres van a andar medios colgaos, pero los otros siete lo' abrigan y los hacen que hagan cosas, ya sea por idioma, ya sea por cualquiera de esos motivos quedan colgaos. Pero de las no sé, cinco niñas haitianas que te nombré, una maneja muy bien lo que yo acabo de hacer adelante, dos tal vez, pero las otras tres se quedan en sus puestos, se quedan como no sé como un animalito que lo teni ahí cohibido ahí y tú te das cuenta y tu te acercas y tu le preguntas "Entiendes? - "Sí", pero "Sí", pero yo sé que no po, yo sé que no porque tu mirai el cuaderno y lo único que veí los jeroglíficos y nada concreto pero responden "sí", y obviamente en la prueba te dai cuenta, te dai cuenta cuál es el sentido.

11-. En beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje, ¿Cuáles son los principales aspectos que promueven su reflexión personal respecto a las prácticas de enseñanza empleadas

*Profesor 2:* En be ne fi cio... En beneficio, ya es que esto va a sacar roncha... A ver. (Pausa prolongada, interrumpida por colegas). Ya primero, yo soy primero ingeniero y después profesor. Y eso hace una diferencia muy grande con aquellos que son profesores y después ingeniero, ya.. Mi visión es una visión a veinticinco años cuando el profesor tiene una visión con suerte a cinco años y eso hace un diferencia gigantesca en cómo yo veo esto, como veo la educación ehm el que no siento ningún miedo ni nada que se le parezca a decir absolutamente nada que a mi no me parezca pertinente. Entonces desde ese punto de vista, cuando tu me haces la pregunta sobre el marco de la buena enseñanza, considero que es la



burla más grande que hay en el sistema educativo actual. Es un protocolo de comunicación creado por el Ministerio simplemente para justificar el único grupo que hasta hace diez años no se evaluaba y no hallaron ninguna manera de poder evaluarlos, encasillarlos, eh ranguiarlos, como tu quieras llamarlo a los docentes. Inventaron esto llamado el marco de la buena enseñanza. si tu lo miras, es tan burdo como que yo te diga “vayamos a peinar a un conejo angora”, necesitai un cepillo, necesitai el conejo y tener que tener las ganas pa’ hacerlo. Si, no hay ninguna profundidad en el marco de la buena enseñanza, me entiendes? Es tan así que cuando hay las evaluaciones docentes, hay algunos docentes que pagan porque se la hagan y salen expertos, me entienden? porque es una burla. Entonces, partiendo de ese punto de vista, de que no le creo a modelo actual en el cual estamos insertos en el que nos estamos midiendo o nos están midiendo es que (pausa), desde que decidí hacerme profesor todos los días, no no todos lo días, pero al menos una vez a la semana me sucede que hay ciertos ejercicios que a mi me hubiese gustado que hubiesen tenido una mejor respuesta y los voy arreglando mentalmente, y los voy acomodando y los voy y los voy, modificando de tal manera de que la siguiente vez que los monte o en el siguiente que vaya a montar similar, tenga una respuesta diferente y trato de medir las respuestas de mis alumnos frente a mis ejercicios. Ahora como yo soy de matemática y física, siento que en física tengo mucho más éxito en esto que en matemática porque matemática como les dije desde un comienzo- es un invento humano y solamente el 7% de la población mundial es matemática y el resto no es matemática, así de simple. Por lo tanto si el 7% de la población mundial es matemática y la llevo a Chile, que parece que somos diecisiete millones, el 7% lo llevo a la región metropolitana, y la región metropolitana saca a todos los alumnos normales, normales entre comillas, y déjame acá, lo que me quedo acá con suerte yo tengo aquí en todo este liceo con suerte yo voy tener a 10 matemáticos en toda la jornada, 10 matemáticos, los cuales yo podría hablar de academia matemática y todo el resto no lo es, entonces mi estrategia está enfocada a todo el resto que no lo es. Como yo hago para motivar en una disciplina que todos odian, que nadie quiere, que no la quieren aprender, están obligados a hacerlo pero no lo quieren hacer porque tal vez en la básica alguien te hecho a perder la vida, por que sucede mucho, porque talvez tu profesora, mas bien tu tía, porque le llaman tía, que es el segundo error (risas) pedagógico que tenemos, la tía de básica no era profesora experta en matemática, tal



vez la tía de básica es profesora de básica espectacular pero odiaba las matemáticas por lo tanto le enseñaba en función de lo que a ella le enseñaron, y anda a saber tú quien le enseñó, y anda a saber si le enseñaron bien y eso lo transmitió a un cabro chico y ella tuvo que evaluar y le fue matando la cabeza quizás a ese cabro que si podría haber sido matemático y lo mato. Eeee nosotros en la media nos encontramos con ese tipo de conductas, con ese tipo de condiciones, romper esa brecha me cuesta mucho y siento que el marco para la buena enseñanza no me sirve para nada para lograr eso, para nada. No voy a ser mejor profesor porque sea capaz de llenar protocolos que me pide el Ministerio o papelitos que me pide el ministerio, no voy a ser ni mejor ni peor profesor.

Mi práctica docente está derechamente evaluada que cuando yo voy caminando por la calle después de una cantidad de años, se me acerca un compadre y me dice “hola profe ¿cómo está?” y yo no tengo idea quién diablos es eeee, “usted me hizo clases”, porque todos saben que yo no me voy a acordar, “usted me hizo clases en tal lado” ¡oh! en serio?, “si, mire yo era compañero del tantito y me nombran comúnmente al más desordenado, al más tonto, no se... ooh! verdad tú erai el tal y te vai acordando, y que te saluden por la calle significa que algo hiciste, algo les marcaste en la vida, cachai, algo bueno hiciste por ellos. Que de repente en el facebook, no lo uso mucho, pero a veces me llegan comentarios: hola profe como estay, yo soy en tanto, fui alumno tuyo en tal lado, eh hoy día soy ingeniero, gracias por tal cosa y que te vaya muy bien en la vida, tenías razón en esto, lo otro, en fin, eso yo creo que es la mejor evaluación que puede tener hoy día un docente, entonces, si! hago análisis de lo que hago en general semanalmente. Si! lo hago porque el M.B.E. lo pide? no!, lo hago porque mis alumnos requieren cada día mejores estrategias de mí, para poder hacer que aprendan, hoy día mi gran desafío es hacer como rayos logro que los haitianos que no hablan español derechamente o poco logren comprender lo que yo quiero enseñarles y que el español no sea la barrera, porque hasta le momento para mi el español es siendo una barrera grande, yo me doy cuenta que hay alumnos que me saben los ejercicios muy bn, pero en el momento de escribir una respuesta no pueden hacerlo porque no logran escribir aún español y los tenemos aquí, en teoría cursando enseñanza media, cuando ellos deberían estar regularizando la educación básica para poder escribir español porque se vinieron a un país de habla hispana, entonces eso está siendo una barrera gigante pa mi... muy muy grande.



*Seminaristas:* y si pensamos en el día a día y frente a eso eem ¿piensa en nuevas estrategias para abordar eso?

*Profesor 2:* si, pienso en nuevas estrategias, de hecho en estos momentos estoy haciendo un magister, dos en realidad: uno que tiene que ver con la parte administrativa, con la parte equipo de gestión, porque además de eso como te dije recién soy una persona que no me interesa realmente caerle bien a nadie y tampoco me da lo mismo decirle al director que vale champiñón y así lo he hecho aca, eeh entonces em un poco una manera de académicamente de tener el piso curricular para llegar a una dirección y ojala sea esta, y al mismo tiempo estoy en la Católica haciendo em dos seminarios que tienen que ver con estrategias de matemáticas asociadas a la didáctica de la matemática. Yo creo que una de las mejores estrategias que yo puedo tener para hacer mejor mis clases es un buen o unos buenos cursos de didáctica. La didáctica es la que hace que la matemática falle, pero en este país no hay muy buenos docentes que entreguen herramientas de didáctica o buenos cursos de didáctica, cuesta mucho encontrarlos, no son caros, en realidad de hecho los dos que estoy participando son gratuitos.

En Chile existe la burocracia del protocolo de pasar por estas cosas, como se llama... Chile compra, yo no sé si Chile compra realmente tiene acreedores que traigan productos y que los vendan, que son em... figuras sólidas que se desarmen, que son unas especies de pizarras que se forran, em que son materiales para que precorten y puedan hacer formas, figuras, en fin, claro que me he dado cuenta que hay muchas otras cosas que se podrían hacer.

12-. ¿Cómo logra dar respuesta a las necesidades detectadas en sus prácticas pedagógicas?

*Profesor 2:* ...En ocasiones puedo responder, yo veces logro dar las respuestas pero a veces no puedo porque no sé cómo hacerlo, las necesidades que veo en mis estudiantes trato de relacionarlas a cómo enseño el ejercicio, a veces creo que es insuficiente, pero luego voy agregando más aspectos para mejorar cómo enseñar el ejercicio.



## **Anexo 2: Transcripción de observaciones.**

Transcripción de observación de clases, de dos profesores de la modalidad de regulación de estudios, en liceo nocturno. Se llevaron a cabo 3 observaciones por cada profesor, pero sólo serán consideradas por las seminaristas las sesiones número 2 y número 3 de cada docente. La sesión uno que invalidada, ya que al ser la primera podría haber alteraciones en el contexto y en los puntos que quieren ser observados.

### **Transcripción de registro descriptivo de clase N° 2, profesor 1**

El profesor ingresa a la sala de clases y dice: *Buenas tardes*, a lo que algunos estudiantes responden: *Buenas tardes*; el docente deja su bolso y carpetas encima de la mesa, se dirige a borrar la pizarra, dice: *Diego saca tu cuaderno y dime qué fue lo último que hicimos*, el estudiante responde: *variación, combinación y...* el docente interrumpe diciendo: *ya ya dale... recordé*. Se da vuelta y se dirige al curso: *entonces ¿Cómo reconocer una he.. Triangulación, una variación y una combinación?*, mientras se saca la chaqueta y a cuelga en la silla.

Uno de los estudiantes lo interrumpe diciendo: *profe no hice la guía que nos mandó*, el docente le responde: *no importa, porque mañana la volveremos a ver*. El docente se dirige a la pizarra a escribir, mientras los estudiantes conversan.

Se dirige a los estudiantes y dice: *entonces volviendo a la triangulación de datos...* llega un estudiante a la sala, a sentarse en la segunda fila y saluda al profesor: *Hola profesor*, a lo que este contesta: *llega tarde y saluda a sus compañeros, sáquese el gorro mínimo*, uno de los estudiantes le responde: *no nos habíamos visto profe y somos amigos*, el profesor contesta: *sáquese el gorro y se sienta*.

El docente dice: *entonces...¿Cómo reconocer entonces una triangulación una variación y una combinación?, a ver...*

*que va a entrar en la prueba?.. escribe en la pizarra los contenidos.*



Dice: *estos son los temas que van a entrar en la prueba*, mientras los estudiantes conversan entre sí, en su puesto.

Se dirige a los estudiantes, diciendo: entonces primero va entrar, el aditivo multiplicativo, después vectoriales, después permutación.

Entra un estudiante, se ubica en su puesto y al sentarse dice: *profe no traje lápiz*. El profesor termina de mencionar los contenidos de la prueba. Continúa diciendo: *los vectoriales ya los hemos practicado hartito, bastante, así que ahora veremos otra cosa*.

Se desplaza por la sala, acercándose a una mesa que tiene la silla sobre esta, la baja y la ubica en el puesto.

*¿cómo reconocer una permutación?* (escribe en la pizarra) y lee la fórmula en voz alta (hace una pausa) y *estos son los temas para la prueba, mañana va a ser la prueba, entonces les recuerdo*. Un estudiante se cambia de ubicación.

El docente escribe en la pizarra un ejercicio, destacando que es importante el orden de los elementos, dice: *cuando reemplacen la fórmula tiene que hacer en el orden correspondiente, o lo van a tener malo*, mientras los estudiantes copian la información escrita en la pizarra.

Escribe en la pizarra y verbaliza una interrogante: *¿Cuántos grupos podemos formar con cuatro letras?, entonces con las letras P, I, L, A, ¿cuántos grupos podemos formar? Recuerden que son todas las posibilidades, y vamos a ocupar todas las letras. Por ejemplo vamos a poner, la primera palabra es: pila, ya, la segunda*, un estudiante dice: lapi; el profesor dice: *¿cuál?* el estudiante repite y el profesor anota en la pizarra... *y así sucesivamente vamos a tomar cuatro letras y así vamos a ir cambiando, intercambiando y formando palabras*. Se genera un murmullo entre los estudiantes, por lo que el profesor dice: *por favor escuchen! no podemos poner la I, porque no se puede repetir. por ejemplo, no podemos poner PPPP, porque cada palabra tiene su orden y es distinta si la pusieramos al revés ehh es otra palabra... y se ocupan la, todas las letras*.

Entonces, de acuerdo si nosotros lo hiciéramos ordenadamente y vamos a buscar *¿cuántas palabras tienen que salir?* estudiante dice 12, docente dice: *vamos ver, en este caso es,*



¿cuántas letras tiene? los estudiantes responden 4, el profesor dice: entonces que tenemos que hacer?, y anota en el pizarrón. Probamos factoriales y eso es igual a... un estudiante dice:24, el docente realiza la operación en el pizarrón y da 24, por ende dice correcto tiene que encontrar 24 palabras diferentes porque deben considerar todos los elementos, los elementos son las letras.

De esta forma realiza el primer ejercicio de la clase, el cual ha sido realizado en conjunto con los estudiantes. Luego realiza un segundo ejercicio de la misma forma, en el que da un ejemplo con rosas, claveles y lilas, el docente les da tiempo para que lo resuelvan en sus cuadernos, en ese momento un estudiante se para y sale de la clases sin avisar, el docente solo lo observa. Luego de unos minutos el docente pregunta a uno de sus estudiantes: ¿Lo hizo?, a lo que estudiantes responden no profe no entiendo nada, el curso se ríe y el profesor le dice: tranquilo estamos aquí para aprender. En ese momento entra el estudiante que había salido y el profesor se le acerca para llamarle la atención diciendo: usted porque no pide permiso?, el estudiante solo se ríe imagínate que tu tienes un hijo y le dices papá quiero ir a esquina y lo atropellan y tú no le diste permiso, el estudiante responde eso no va a pasar porque no tengo hijos, el docente bueno pero algún día lo tendrás, cuando quieras salir dices permiso porque yo estoy aquí.

Continúa resolviendo el ejercicio mediante preguntas abiertas y en conjunto con los estudiantes encuentran el total de posibles combinaciones que se pueden encontrar. Mayoritariamente participan estudiantes chilenos, los haitianos se sientan atrás y van conversando entre ellos lo que realiza el docente en la pizarra en creolle, el docente concluye diciendo entonces está claro lo que es una combinación. y prosigue diciendo: ahora veremos lo que es una variación.

Recuerda diciendo: estamos haciendo un repaso para la prueba de mañana. si saben esto mañana si o si van a tener un 7.

Escribe en la pizarra la fórmula de variación y la lee en voz alta, además de explicar su significado, especifica la diferencia entre la fórmula de variación con la de permutación, diciendo que con una se encuentra el grupo más pequeño y con la otra el más grande,



recordando que en esta fórmula también importa el orden como en la anterior, y que tampoco se deben repetir los elementos, es decir, explica las semejanzas y diferencias comparándolas. Luego da un ejemplo en el que se ven los dos elementos: *si yo lanzo 3 monedas al aire puede salir cara, otro sello, otro sello, ahí se está repitiendo el elemento*. Un estudiante dice eso es combinación y el docente dice que no porque se repiten los elementos.

Durante la explicación hay un estudiante que silba constantemente y hablan, uno de los estudiantes pide silencio y los demás solo se ríen de él.

El docente procede a dar otro ejemplo de variación con libros en la pizarra y pregunta *¿cuántas variaciones o cuántos grupos pueden haber?*, para esto tenemos que aplicar la fórmula de variación, la escribe en la pizarra, *un estudiante pregunta: profe ¿dónde encontramos ese número 3? (haitiano) y el docente le responde de los 3 espacios que hay para poner los libros, el estudiante asiente y comienza a resolver el problema en voz alta, y los estudiantes lo siguen. El estudiante anterior sigue sin comprender y el docente se acerca a su puesto a explicar en forma individual*.

El docente da un tercer ejemplo de variación relacionado a que un edificio tiene 25 personas y quiere sacar una directiva *¿cuántas directivas distintas podemos elegir? eligiendo presidente, secretario y tesorero, y pregunta quién puede resolver el ejercicio, un estudiante haitiano comienza a dictar el ejercicio y el docente lo transcribe a la pizarra, se crea un diálogo en el que la mayoría de los estudiantes comienzan a aportar sus ideas y participar. La mayoría manifiesta de forma verbal que comprenden el ejercicio*.

Luego dice ahora vamos a ver la diferencia entre combinación y variación, se produce bulla en la sala, por conversación que surge entre los estudiantes y chistes entre ellos, a los que se suma el docente; luego de esta pausa el docente continúa explicando, escribe la fórmula de combinación en la pizarra y realiza una explicación verbal sobre la misma, explica que se diferencian debido a que en este caso no importa el orden y no se repiten los elementos, luego pregunta de forma abierta *¿qué significa que no se repitan los elementos?*, de esta forma los estudiantes participan dando su opinión para responder. Los estudiantes comienzan a



hablar y a realizar chistes de los cuales el docente participa, relacionados al nombre de uno de ellos. (Haitiano)

El docente continúa con la explicación, y da un nuevo ejercicio relacionado a que debe contratar 3 choferes de taxi y a la entrevista llegan 11, por lo tanto pregunta: ¿importa el orden en que los entrevistaste?, los estudiantes responden que no; uno de los estudiantes se desvía del problema y pregunta ¿qué te piden para trabajar como taxista?, a lo que el docente responde los papeles que él cree que solicitan. De esta forma resalta la diferencia entre combinación y variación. Reemplaza la fórmula con los números que los estudiantes de las primeras filas le dictan, los estudiantes de las últimas filas hacían desorden y el docente se acerca a ellos y le pide a uno que se sienta adelante. Luego prosigue con el desarrollo del ejercicio.

El docente recalca que hay alumnos que son avanzados y otros que son menos avanzados, para que se pidan ayuda entre ellos al estudiar, además da una página (demre.cl), para que se conecten y vean ejercicios de la PSU y comiencen a practicar. Explica cómo deben entrar a la página de internet con el usuario y la clave, para recibir facsímiles de la PSU, debido a que la mayoría son haitianos y no entendían cómo ingresar.

Prosigue con la clase y da otro ejemplo de combinación, en este ejercicio resalta los pasos a seguir, luego se dirige a la mesa de un estudiante a ver como ha realizado el ejercicio, luego comienza a realizar junto a los estudiantes el ejercicio en la pizarra, en donde el docente sólo transcribe lo que les dictan los estudiantes.

Recuerda que la prueba es mañana y que los que deseen usar calculadora pueden traer una, pero no aceptará sacar teléfono, y a quien lo haga pondrá una nota 1. Da las instrucciones para la prueba del otro día, algunos estudiantes manifiestan que no tienen calculadora y el docente les responde que el problema es de ellos, que con simpatía puede conseguir cualquier cosa. Un estudiante se ofrece a prestar una calculadora. El docente escribe las instrucciones en la pizarra: Traer calculadora, No sacar celular, Para los haitianos se ponen a hablar en creolle y les pongo un 1 altiro, y advierte: él quiera copiar puede hacer siempre y cuando el docente no los vea.



El docente se sienta a pasar la lista, al terminar conversa con los estudiantes, y recuerda que al otro día hay prueba y las instrucciones de esta a los estudiantes que acaban de llegar a la sala, da por finalizada la clase. Los estudiantes se paran con sus mochilas y salen de la sala.

### **Transcripción de registro descriptivo de clase N° 3, profesor 1**

El docente ingresa a la sala, comienza a hablar con los estudiantes, uno de los estudiantes se dirige a él y le entrega una guía, el docente le responde que las guías deben entregarlas el mismo día y no después a no ser que él lo diga lo puede entregar el día siguiente. Se para frente a la clase explica las partes de la guía que deben realizar.

Entonces, lo primero es sacar el principio de multiplicación, llega un estudiante atrasado, y le entrega la guía consultando cómo se encuentra por el reciente nacimiento de su hija. El docente explica que está prohibido salir de la sala desde el viernes anterior. Conversan que uno de los estudiantes fue suspendido por otra profesora, debido a que le faltó el respeto el docente aconseja que hay veces en que uno debe guardarse los pensamientos.

El docente presenta el contenido a trabajar el cual es el principio multiplicativo, les explica la importancia de este contenido explicando que es algo que se puede usar en una variedad de situaciones y da un ejemplo: tengo tres poleras y cuatro pantalones, al mismo tiempo escribe en la pizarra el problema. Y pregunta: ¿De cuántas maneras puede combinar el ejemplo? un estudiante responde: de 12, el profesor sigue con el ejercicio realizando la multiplicación en voz alta (dice tres por cuatro da doce).

Comienza a realizar la guía en la pizarra, da el primer ejercicio: marcela almuerza en un casino de su trabajo de lunes a viernes, y siempre hay dos menús, hay dos variedades de entrada y tres de fondo, ¿Cuántos tipos de ejemplos puede escoger?, un estudiante responde 6, profesor afirma 6, y realiza la multiplicación en la pizarra y en voz alta (3 por dos o dos por tres cierto). Sigue con el segundo ejercicio: si se lanza dos monedas, ¿cuántos tipos es posible obtener?, aplicando el principio multiplicativo, dice que es 2 por 2 y por 2.

Continúa con el tercer ejercicio: ¿cuántos números enteros diferentes de tres dígitos se pueden formar con los dígitos 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8?, y recuerda que los dígitos no se pueden repetir. Un



estudiante responde 24, profesor explica que se deben agrupar de a 3 dígitos. Escribe el problema en la pizarra y pregunta ¿cuántos dígitos hay?, ¿Que números debo multiplicar?, ¿Cuantos dígitos se pueden formar?, entre otras. De esta forma guía la respuesta del estudiante mediante contra preguntas hasta que el estudiante logra resolver la problemática y llegar al resultado.

Luego señala que hay que dar vuelta la hoja en la última parte que han estado estudiando durante dos o tres clases, o tres clases, lee las fórmulas de la guía textual. (en donde dice el factorial de un número entero positivo  $n$  se define como el producto en donde se puede multiplicar los números naturales desde uno hasta  $n$ , dice definición  $N$  factorial, es uno por dos por tres por cuatro por puntos suspensivos hasta por  $n$ , explica cómo se escribe  $N$  con un signo de explicación hace la forma del signo en el aire, y la lectura,  $N$  es factorial o factorial de  $N$ , y por definición cero factorial es igual a uno), alumnos (haitiano) pregunta por que es uno, docente explica que así lo dijeron porque no hay explicación diferente es por definición, es la regla y está definido así.

Les indica que deben completar la guía hasta que terminen, estudiante pregunta: ¿ahora?, profesor dice: si, en el cuaderno para que terminen para que se acuerden, recuerda que la prueba será la primera semana de mayo; se pasea en la sala el docente entregando guía a alumnos que llegan retrasados.

El docente les dice que: Si no se entienden pueden sentarse con su compañero para que entiendan más y se ayudan así. Docente se pasea dentro de la sala de clase, alumnos varios le realizan consultas individuales y la mayoría no entiende un ejercicio, por lo que el profesor comienza a borrar el pizarrón explicando el ejercicio en la pizarra y de forma verbal, uno de los estudiantes manifiesta que no entiende el ejercicio, el docente se acerca para explicarle de forma individual en su mesa.

Docente se pasea por la sala de clase visualizando que los estudiantes se encuentren trabajando, les dice: ustedes se preguntaran ¿por que utilizamos factorial?, un estudiante pregunta: profe, ¿esta materia entrara en la prueba?, profesor asiente. Les da un poco más de tiempo para que terminen.



El docente manifiesta que comenzará con la materia del día, explica que: van a trabajar en permutación lineal, y escribe el título en la pizarra (permutación lineal de N elementos).

Alumno le muestra que termino guía, el docente refuerza diciendo que es importante que el lo tenga y entienda, ya que entrará en la próxima prueba.

Comienza a explicar la materia entregando una definición y sigue con algunos ejemplos: ¿cuántos número se pueden obtener...? un estudiante lo interrumpe para pedirle permiso para ir a sacar el papel de alumno regular, a lo que el docente le responde que no puede salir de la sala en horario de clases y que lo haga en el recreo. Los compañeros emiten sonidos (pifian) y el docente pide respeto.

Prosigue con la clase y anota en el pizarrón mientras verbaliza: ¿Cuántos números diferentes de cuatros cifras se pueden hacer con los dígitos 1, 3, 5, 7?

Explica que de esto nace la Unidad, la Decena, la Centena y la Unidad de mil, explicando los espacios que ocupa cada una (la unidad de mil ocupa cuatro espacio, la centena ocupa 3 espacio la decena ocupa 2 y la unidad uno), y desde aquí nace el 4 factorial que es igual a 24 posibles cifras. Explicando que para esto es necesario lo factorial.

Después presenta un segundo ejemplo, en el que deben distribuir la cantidad de semillas exactas en cada frasco, los estudiantes lo asocian a semillas de marihuana. Resuelve el ejercicio con la ayuda de los estudiantes y el docente transcribe las respuestas que ellos dan en voz alta a la pizarra.

El docente escribe tres ejercicios en la pizarra, para que las desarrollen de manera individual. El profesor responde preguntas individuales de los estudiantes paseándose por la sala de clases, resolviendo dudas individuales por los puestos, refuerza que sigan anotando de uno en uno los pasos a seguir para no equivocarse.

Docente comienza a pasar la lista de curso, recordando que es importante que vengan todos porque la materia va a pasar. Pregunta situaciones de estudiantes que no han asistido en bastante tiempo, a los que están presentes. El docente conversa con estudiantes.



Profesor dice: el que desee puede seguir avanzando en la guía, la guía es la materia, alumno pregunta cuando es la prueba, el profesor dice que la otra semana, Resuelve dudas individuales en su puesto con alumna que se acerca a consultar.

Profesor dice: para terminar, acuérdense de la fórmula para la permutación y da un ejemplo de permutación, durante el desarrollo de este un estudiante pregunta: ¿esto es factorial? y el docente responde no es variante lo que corresponde a una variación, el estudiante pregunta ¿cómo es eso?, el docente responde en la guía sale.

El docente da otro ejemplo y explica que no es factorial, porque para que sea factorial tiene que llegar hasta uno, esto se llama variación de conjuntos, un estudiante pregunta ¿por qué no es factorial? y el profesor señala ejemplo en la pizarra de factoriales.

Al finalizar los ejercicios les dice, realicen la guía que es para ustedes, si hay dudas me preguntan la otra clase, pueden salir.

### **Transcripción de registro descriptivo de clase N° 2, profesor 2**

El profesor entra a la sala, saluda a los estudiantes. Responden el saludo los estudiantes que se encuentran en las dos primeras filas.

El profesor comunica que hará entrega de una prueba, posterior a eso señala una actividad que los estudiantes deben realizar recordando lo que han visto en clases anteriores. Este señala: “(...) La clase anterior, recuerden que la semana pasada no tuvimos clases, lo que hicimos fue aprender a hacer tablas, pero tablas de datos sueltos. Hoy día vamos a hacer tabla de datos agrupados (...)”

El profesor comienza a explicar en qué consisten los datos agrupados. Ejemplifica diciendo: “La cantidad de estudiantes del Liceo Nocturno entre los 18 y 25 años, entre los 25 y 30 años (...)”. Uno de los estudiantes comenta: “Osea se pone que tantos estudiantes tienen 30 años, tantos tienen tantos años.. así?”. A lo que el profesor responde: “Exacto. Se dan cuenta que son respuestas más acotadas?”.

Continúa explicando el contenido, explica los pasos a seguir para responder preguntas de la



actividad, diciendo: “Lo primero es ir seleccionando datos relevantes y así poder completar la tabla, para que después puedan responder las preguntas”.

El profesor explica que para la prueba no se tomó en cuenta este contenido, sin embargo, para la siguiente evaluación si va a entrar. Comienza a hacer entrega de las pruebas, nombrando en voz alta uno a uno a los estudiantes para que se acerquen a recibirla. Cuando termina de entregarlas, un estudiante le pregunta respecto al puntaje de de una pregunta específica de la evaluación. El docente aclara la duda y continúa con la explicación de la clase diciendo: “Ya, partamos?”.

El docente escribe el título en la pizarra diciéndolo en voz alta mientras lo hace: “Taaabla de daaatos agrupaadoos”. Señala que la construcción de la tabla es igual a la anterior y la grafica en la pizarra. Continúa explicando las categorías que componen la tabla, en expresión matemática y donde deben posicionarlas. Vuelve a señalar que no hay diferencias con la tabla anterior de datos sueltos. Prosigue con la explicación y aclaración de conceptos, escribiendo en la pizarra, al terminar pregunta a los estudiantes a modo general: “Estamos de acuerdo?” a lo que algunos estudiantes responden en conjunto “Siii”.

Ejemplifica como se debe completar la tabla. Da un segundo ejemplo mencionando datos como color de pelo, presentes en el curso: “Por ejemplo todos los que tienen color de pelo negro, los canosos entran en otro grupo. Ella no está acá, ella tiene el color de pelo azul ya?, posterior a esto manifiesta: Porque les recuerdo que la estadística es súper clara con la pregunta (..) O está oscuro o no está oscuro”. Al terminar esta idea, el profesor pregunta: “Todo claro?” a lo que un estudiantes le pregunta: interviene diciendo: “La cantidad de personas son 300 o es la cantidad de personas que tienen ese color de pelo?. El profesor responde: “Sipo, la cantidad de personas que yo voy a mirar que son 300, que nosotros sabemos que pueden haber más alumnos en un liceo, pero es el ejemplo que sale aquí”.

El profesor continúa con ejemplos del mismo tema, cambia algunos datos que pudiesen alterar el ejercicio en la cantidad exacta de personas. Lo hace de frente al curso, esta vez sin escribir en la pizarra sino que moviendo sus manos para ejemplificar. En medio de la explicación el mismo estudiante interviene señalando una forma de determinar el dato solicitado. El profesor responde “Mmh más que eso! Es dónde coloco a este número 50... lo



coloco aquí o lo coloco aquí? Porque no lo puedo colocar en los dos porque si lo coloco en los dos significa que el número 50 lo estaría duplicando (...)” Otro estudiante pregunta: “Ahí no eran 300?”. El profesor juntando las manos en su frente responde: “No no espera, es del anterior que estabai diciendo?”. Aclara que es otro ejemplo y continúa preguntando: “Dónde coloco el número 50? lo coloco aquí o acá” a lo que el mismo continúa aclarando a qué corresponde la columna donde debiera ir el dato que solicita. Vuelve a realizar una síntesis señalando que al igual que la tabla anterior esta también se debe completar con números, pregunta nuevamente dónde se debe colocar el número “50”. Uno de los estudiantes que ya ha participado durante la clase, pregunta: “Entonces en una va del 0 al 50 y en la otra de 50 en adelante?” a lo que el profesor ratifica “Claaaro” y continúa explicando Vuelve a dar un ejemplo, esta vez moviéndose por el espacio, simulando ser una recta que va desde el 0 al 50, del 50 al 100 y del 100 hasta el 150. Agrega diciendo: “Es una escalera, es una escalera donde yo tengo que determinar - más bien ustedes tiene que determinar- el mejor número para que no se genere conflicto. Porque si yo coloco aquí 50 y aquí 50, quiere decir que lo estoy considerando dos veces” a lo que continúa agregando: “Por lo tanto, si esta es una tabla de números dis cre tosss - les recuerdo que los números discretos son números enteros 1, 2, 3, 4, 5,6...- entonces en esta parte llego hasta el 49, porque el 50 lo copio acá” (da un breve lapso de tiempo) “acá abajo”, responden algunos estudiantes en conjunto.

El Profesor continúa con la explicación y aclara: “Porque si fuera con ti nua, aquí yo llego hasta el 49,9999999”.

Uno de los estudiantes haitianos le pregunta por el exceso de 9 al profesor, este responde utilizando el libro de clases como apoyo a su explicación y vuelve a señalar la pizarra mostrando donde se debe completar cada dato.

El docente prosigue con la explicación de la tabla, diciendo: “Bien, tengo que seguir ahora con la frecuencia aaacumulaaada y ustedes pone aquí y sume para el lado, coloca aquí y súmelo para el lado, aquí y súmelo para el lado”, añade escribiendo en el pizarra. Luego pregunta: “Es decir ¿Cuánto es el número de preguntas que responden a esta tabla” a lo que un estudiante contesta: “32”. El profesor responde reafirmando lo dicho por el estudiante: “32, por lo tanto (...) Estamos de acuerdo? Bien”.



Hace una pausa y le dice al curso: “supongo que trajeron sus calculadoras? Bien, sáquenlas porque las vamos a ocupar”. Les recuerda que en la prueba no se puede hacer uso del celular por lo que es bueno que anden con sus calculadoras.

“Es decir, 1 dividido en 32, 5 dividido en 32, 9 dividido en 32, 8 dividido en 32” dicen en conjunto profesor y estudiantes. Continúa con la explicación, aclarando conceptos básicos como decimales. Una vez hecha la aclaración, le pregunta al curso: “Bueno ahora quiero saber cuánto es 1 dividido en 32” a lo que un estudiante haitiano responde 1.0...”, el profesor le corrige, señalando que: “No puede ser 1, ahí ya te equivocaste, porque omitiste el 0, el cero coma y algo... eso hace que sea decimal”. Continúa desarrollando operaciones en conjunto con el curso, dando un breve tiempo para que los estudiantes saquen el cálculo mediante calculadora y así completar en la pizarra.

El Profesor detiene la explicación de la pizarra y continúa entregando las evaluaciones que le faltaba entregar a quienes llegan más tarde a la clase que ya había comenzado. La mayoría son estudiantes haitianos, por lo que una de ellas se acerca y le ayuda a distribuir las.

Da este lapso de tiempo para que los estudiantes puedan realizar por sí solos los ejercicios, se sienta en su puesto delante del curso y se le acercan algunos estudiantes a resolver sus dudas y sacarle fotos a la pizarra. Les dice en voz alta a modo general: “Vamos realizando los ejercicios por favor”.

Luego de un rato les dicta ejercicios para que resuelvan a modo de problemas. Les dicta: “En una maternidad se han tomado los pesos (Kg.) de 50 recién nacidos...” y les va explicando cómo deben ordenarlo en sus cuadernos.

El profesor vuelve a aclarar los números decimales y cómo registrar datos según corresponda al tipo de tabla.

Utiliza uno de los ejercicios para ejemplificar, preguntando: “¿Cuál es el dato más grande que tengo?” Responden varios estudiantes: 3,5 / 3,9... Aclara que la al ser más grande es 3,9. Les señala que hay cosas que explicó los cinco primeros minutos de clases. Ejemplifica como no se deben hacer los ejercicios, puesto que los va a considerar malos en la prueba siguiente.



Vuelve a su asiento y recalca la importancia del celular para calcular ejercicios y no para chatiar, le dice a un estudiante en particular: “No po viejo, el celular es para calcular, no para chatiar y yo sé que tu estay cha tiaan do”

Pasa lista en voz alta llamándolos por el apellido.

Revisa algunos ejercicios en la pizarra, pidiendo respuestas a algunos estudiantes: “Usted! Cuánto da? Ayuden a su compañera...”, los estudiantes responde: 14! a lo que el profesor responde “Bieeen”.

El profesor le dice al curso: “Eeeeh nos quedan dos minutos, en el siguiente módulo vamos a seguir resolviendo”. Vuelve a hacer acotaciones respecto a las columnas de la tabla y termina diciendo: “Ya? Estamos Claritos?”, los estudiantes contestan en conjunto “Siiiiii profe!” y el profesor les dice: “Ya chicos a recreo”.

### **Transcripción de registro descriptivo de clase N° 3, profesor 2**

El profesor hace ingreso a la sala de clases saludando a los estudiantes que se encuentran presentes, ellos responden al saludo. Se dirige a su escritorio donde deja sus pertenencias y saca un plumón con el cual comienza a escribir en la pizarra, mientras tanto algunos estudiantes se ubican en sus puestos y otros van haciendo ingreso a la sala de clases, saludando al profesor y él respondiendo al saludo. Un estudiante se acerca a saludar al docente y se quedan conversando varios segundos mientras el resto del curso conversa y se ubica en sus puestos, una vez que termina la conversación el profesor vuelve a escribir en la pizarra, finalizando la acción se dirige a su escritorio dejando el plumón sobre la mesa y dice a los estudiantes: “*Bien, ¿qué entienden por la palabra azar?*”, los estudiantes repiten el término “*azar*” en voz alta y comienzan a dar sus opiniones respecto al tema, un estudiante dice: “*como un número que podría ser cualquiera, no solo uno, para apostar o ganar*” y el profesor le responde: “*Hábleme de la vida, no me lo explique con los números*”, el estudiante agrega: “*Ah, puede ser como una situación específica que a mi me ocurra y que yo le llamo*”



*casualidad*”. El profesor se dirige al curso diciendo: “Nosotros comúnmente tenemos la tendencia a ver azar o suerte, esa es nuestra realidad, por eso vamos al casino, porque cuando vamos al casino nosotros hablamos de que tenemos suerte o de que nos va bien o uno piensa que un juego tiene menos azar o más azar o que podrían estar a la par, el docente pregunta: ¿Cierto? ¿Hasta ahí entendemos?, y el curso responde: “Si”, una estudiante interrumpe al profesor preguntando si quiere un tomar té, a lo que él responde “Bueno” y mientras tanto se dirige a la entrada de la sala y cierra las puertas, luego agrega: Resulta que en la era de la matemática moderna esto era como suerte cuando uno veía películas y los tipos jugaban a las cartas y hacían cosas para ganar como trampa, y jugaban poker y esas cosas típica de norteamericanos”. Una estudiante (la misma que le ofreció un té) se levanta de su puesto y le entrega un vaso al profesor, él lo recibe dejándolo sobre su escritorio, y continúa diciendo: “Resulta de que los matemáticos empezaron a estudiar y dijeron: sí podrían eventualmente a través de algún cálculo saber si iban a ganar o no, (una estudiante se pone de pie y se cambia de puesto) por lo tanto con este cálculo yo podría aumentar mi pérdida o aumentar mi ganancia, ¿cierto? ya!. Resulta que también hay una película que se llama “Black Jack” título 21, es de un tipo que le sacan la mugre porque él aprende de forma muy rápida a saber cuántas cartas tiene el mazo y debe sacar para hacer el 21 y así lograr ganar, ¿todos conocen el juego del 21?, (ingresa a la sala una estudiante), un grupo de estudiantes responde que han visto la película y relatan lo que ocurría con el juego de cartas, otra estudiante haitiana agrega que: ella solo conoce el naipes inglés, a lo que el profesor le dice que: El juego de naipes, el naipes inglés las cartas contienen rey, reina y la jota y además tiene 8, 9 y 10 y en comparación el naipes español no tiene 8, 9 y 10, porque tiene 7 y se le agrega a la que falta jota, quina y kaiser que comúnmente uno lo usa para jugar a la escoba. El naipes inglés tiene 56 cartas más dos comodines, ¿cierto?, los comodines quedan fuera, bueno ¿cuál es la idea?, la idea es que (mientras el profesor dice esto se prepara un té y al mismo tiempo hace ingreso una estudiante que saluda al profesor y él responde al saludo) hay dos modelos y tenemos 4 reinas y 4 reyes por cada mazo. Y hay 4 ases, si yo junto un as que vale 11 con cualquier otro que vale 10, eso es 21,(mientras es profesor explica esto la estudiante que acaba de ingresar a la sala se pasea saludando a un grupo de compañeros y finalmente toma asiento), entonces cómo puedo formar el famoso 21, sacando solamente un as y cualquier otra carta, entonces cual es todo



ese rollo matemático que hacen, que si tomo las 4 jotas, 4 quinas, 4 kayser más los 4 ases hacen mi 21 porque si en el juego ya salieron todos los ases con el resto de las cartas que me quedan, si saco dos solo voy a conseguir 20, ya que cada una de las cartas vale 10 y 10 y entonces acabo de perder, porque así es el juego. Entonces algunos matemáticos comenzaron a analizar este tipo de juegos y comprueban que eventualmente haciendo ese “truco” siendo rápidos con los ojos y viendo las cartas y memorizándolas puedo conseguir el número que ando buscando. Ya ahora supones que todo esto que le dije de las cartas y todo es un mundo idealizado, entonces con estas características yo puedo controlar el juego, (el profesor se toma una pausa y mientras toma té los estudiantes conversan). luego sigue: entonces más que nada es tener suerte, si tener suerte, porque si tu hoy vas a jugar un loto, ¿sabes lo que es un loto? le dice a un estudiante haitiano, si, le responde. Ya entonces supongamos que vamos a jugar un loto o un kino, es de azar, un juego de suerte y tu eliges tus propios números o tienes la opción de elegir al azar, cualquiera de estas opciones es al azar porque tu eliges tus números “este, este y este” y si tienes suerte ganaste. Entonces el azar tiene que ver con la posibilidad, mientras más controlo las posibilidades menos azarosas es, quiere decir que hay más control pero menos suerte. Por ejemplo: La rueda, la rueda es una cuestión que gira y adentro una pelota, donde está se detiene es si ganas o no, y eso es sumamente azaroso porque puede ser que ahora te salga rojo y la siguiente rojo y ese es solo suerte al azar y puede ser que la tercera te salga negra, y eso es solo tiene que ver en cómo giro la rueda, la velocidad, la temperatura del ambiente, es totalmente azaroso y como te digo lo de las cartas es lo mismo, entonces es algo que podemos controlar por ejemplo en los casino hay tipos que están todo el día mirando y mirando los juegos y las máquinas y los que trabajan en el casino están mirando las cámaras entonces se dan cuenta del comportamiento, porque uno como ser humano tiene comportamientos, entonces cuando tu empiezas a ganar y ganar ese comportamiento se ve y los tipos del casino te dicen que te vayas porque tú estás controlando el juego. Los estudiantes comienzan a conversar entre ellos y realizan preguntas al docente sobre el tema en ese momento ingresa un estudiante atrasado, y otro se levanta de su puesto dirigiéndose al frente de la sala de clases, mientras el profesor toma té y responde algunas preguntas con respecto a lo mismo que estuvo explicando durante todos los minutos que lleva de clases, el profesor continúa interactuando y resolviendo dudas de los estudiantes (llega un estudiante atrasado),



(un estudiante que se encontraba de pie dentro de la sala vuelve a su puesto). Ya ahora tiempo, tiempo ( haciendo el gesto con las manos), levanta la voz para hacer callar a unos estudiantes al final de la sala.

Ya primero referido a la prueba, me encanto la prueba, cualquier duda que tenga de la prueba en la siguiente clase pero yo no acepto bajo ningún punto de vista que ustedes me digan que esta prueba debería estar corregida de tal y tal manera y porque la otra prueba fue corregida así, ¿están de acuerdo?, responden que sí, luego el profesor dice: porque si ella tiene un ítem que se lo puse bueno y a ti malo (apuntando a unos estudiantes) tu me tiene que justificar el porqué, pero no me vas a decir por qué a ella se lo puse bueno. ¿Estamos?, bien.

Volvamos al tema del azar, entonces.... ( el profesor toma té mientras un grupo de estudiantes le explican sobre el tema del azar, mientras el resto del curso se pone a conversar) el profesor escucha a los estudiantes y responde dudas.

el profesor dice alguna pregunta con respecto a la palabra “azar”, mientras apunta en la pizarra la palabra que ahí está escrita. Los estudiantes hacen comentarios sobre lo que entendieron del término. El profesor continua: ya ahora matemáticas, voy a tomar matemáticas y la voy a asociar a la palabra suerte, entonces les voy a dar un ejemplo, mi ejemplo se va a medir de una sola manera, si usted considera otra forma está bien, pero lo que yo les voy a decir es lo que está estandarizado, voy a tomar el azar y lo voy a trabajar con un matrimonio hombre y mujer, el profesor comienza a escribir en la pizarra alguno ejercicios mientras los explica al curso, el docente da varios ejemplos con respecto a las probabilidades de nacimientos de hombres y mujeres con este matrimonio, paralelamente los estudiantes están constantemente aportando y preguntando cuando no entienden un paso del desarrollo, el docente vuelve a explicar, además se generan comentarios en relación al matrimonio igualitario, donde el profesor responde que este es solo un ejemplo. luego el profesor da un ejercicio en la pizarra donde los estudiantes deben ir completando el desarrollo de este, luego el profesor les da un problema escrito en la pizarra, mientras los estudiantes lo copian se pasea por la sala con su taza de té en la mano, luego de dar unos minutos para que ellos lo resuelvan (él en ese tiempo responde dudas) luego borra la pizarra y dice que ahora dará otro ejemplo, lo escribe en la pizarra y luego a modo de ejemplificación para los



estudiantes saca una moneda de su bolsillo y comienza a resolver sobre las posibilidades de que salga “cara o sello”, posteriormente anota más ejercicios en la pizarra que los estudiantes deben resolver, mientras interactúa en todo momento con los estudiantes en relación a sus dudas y como poder para resolver este tipo de problemas de “azar”, el profesor continúa dando ejemplos en la pizarra relacionados a aspectos cotidianos que permite que los estudiantes están participando y den posibles respuestas a el problema, algunos estudiantes dentro de la sala hablan entre ellos sobre las dudas que tienen del ejercicio que se encuentran resolviendo. (el profesor da ejercicios en complejidad creciente a lo largo de la clase) luego de dar el último ejercicio y dar tiempo para que lo resuelvan el profesor dice: Ya, entonces recapitulemos lo que hemos visto hasta ahora, azar es suerte, y la suerte la relacionamos con la matemática, la matemática, tomando este último ejemplo que está en la pizarra, es el número total de posibilidades del número de abajo de la fracción, to tal de po si bi li da des, ¿estamos de acuerdo? y en la parte de arriba las probabilidades de sacar o una carta roja o una carta negra, por lo tanto el número de arriba está asociado a la pregunta, las posibilidades totales, ¿estamos? ¿alguna pregunta?, un estudiante haitiano le hace una pregunta, y el profesor le responde con respecto a lo que está en la pizarra sobre los ejercicios que han estado trabajando, el profesor le dice: son la cantidad total de posibilidades del ejercicio, ¿me entiende hasta ahí?, otra estudiante vuelve a realizar una pregunta relacionada a la anterior, el docente vuelve a explicar cómo se debe resolver, para esto se dirige a la pizarra y señala los pasos que debe seguir, y va en conjunto con la estudiante y todo el curso resolviendo el ejercicio, diciéndole: abajo el total y arriba la pregunta. Finalmente dice ¿estamos hasta ahí? ¿sí?, entonces recuerden que se puede escribir como una fracción simplificada (señalando en la pizarra) y dice: ¿estamos?. Se acerca a su escritorio y se queda ahí de pie, mientras los estudiantes conversan y algunos empiezan a salir de la sala finalmente el docente dice: “nos vemos”.



ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL  
Pedagogía en Educación Diferencial

## **Consentimiento informado**



ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL  
Pedagogía en Educación Diferencial



ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL  
Pedagogía en Educación Diferencial

### *Documento de consentimiento informado*

Estimado colaborador/a:

Junto con saludar, somos estudiantes de quinto año de la carrera Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica Silva Henríquez. Nos encontramos en la elaboración de nuestro seminario para así, optar al Grado Académico de Licenciado/a en Educación y Profesor/a de Educación Diferencial con mención en Discapacidad Cognitiva y alteraciones severas del desarrollo y Dificultades Específicas de aprendizaje e inclusión educativa.

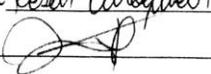
Información:

Este formulario esta dirigidos a dos docentes del liceo Federico Hanssen, Extendemos a usted este documento con el fin de solicitar su colaboración para participar en entrevista semi estructurada requerida por el seminario de título “Prácticas de enseñanza utilizadas por los docentes en la regularización de estudios de jóvenes y adultos bajo una mirada inclusiva”, que tiene como objetivo analizar las prácticas de enseñanza utilizadas por dos docentes, para responder a la diversidad del aula, bajo una mirada inclusiva.

Para poder llevar a cabo la recogida de información, las seminaristas lo realizarán por medio de la aplicación de una entrevista semi-estructurada dirigida a los dos docentes y, el registro de la observación no participante a través de un diario de campo.

Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria. Usted puede elegir participar o no hacerlo. De manera tal que he leído la información proporcionada o me ha sido leída. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante:

Nombre del Participante Cesar Cueroque Pizarro  
Firma del Participante 

**Consentimiento informado**



*Documento de consentimiento informado*

Estimado colaborador/a:

Junto con saludar, somos estudiantes de quinto año de la carrera Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica Silva Henríquez. Nos encontramos en la elaboración de nuestro seminario para así, optar al Grado Académico de Licenciado/a en Educación y Profesor/a de Educación Diferencial con mención en Discapacidad Cognitiva y alteraciones severas del desarrollo y Dificultades Específicas de aprendizaje e inclusión educativa.

Información:

Este formulario esta dirigidos a dos docentes del liceo Federico Hanssen, Extendemos a usted este documento con el fin de solicitar su colaboración para participar en entrevista semi estructurada requerida por el seminario de título “Prácticas de enseñanza utilizadas por los docentes en la regularización de estudios de jóvenes y adultos bajo una mirada inclusiva”, que tiene como objetivo analizar las prácticas de enseñanza utilizadas por dos docentes, para responder a la diversidad del aula, bajo una mirada inclusiva.

Para poder llevar a cabo la recogida de información, las seminaristas lo realizarán por medio de la aplicación de una entrevista semi-estructurada dirigida a los dos docentes y, el registro de la observación no participante a través de un diario de campo.

Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria. Usted puede elegir participar o no hacerlo. De manera tal que he leído la información proporcionada o me ha sido leída. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante:

Nombre del Participante HUGO SANCHEZ M

Firma del Participante [Firma]

Fecha 22/5/18



## Validación de instrumentos

Felipe Hidalgo Kawada

### VALIDACIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

Agradecería indicar con SI o NO en cada pregunta de acuerdo al cumplimiento de criterio de coherencia o pertinencia.

SI: Cumple con el criterio

NO: no cumple con el criterio

#### Objetivo específico

- Identificar los aspectos teóricos considerados por los docentes, en la selección de prácticas de enseñanza planteadas en la teoría, para responder a la diversidad del aula en la regularización de estudios de jóvenes y adultos pertenecientes al Liceo Nocturno.

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DE CLASE INICIO			
<u>Objetivo.</u> Identificar los aspectos teóricos considerados por los docentes, en la selección de prácticas de enseñanza planteadas en la teoría en el momento de inicio de una clase			
Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
1. ¿Cómo presenta a los estudiantes los objetivos propuestos para la clase?	SÍ	SÍ	Sería importante que abrieran estas 'posibilidades' de comenzar las clases.
2. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para motivar a los estudiantes frente a las temáticas a tratar durante la clase?	SÍ	SÍ	
3. ¿De qué manera activa los conocimientos previos de sus estudiantes?	SÍ	SÍ	



CATEGORÍA: ESTRUCTURA DE CLASE: DESARROLLO			
<u>Objetivo:</u> Identificar los aspectos teóricos considerados por los docentes, en la selección de prácticas de enseñanza planteadas en la teoría en el momento de Desarrollo de una clase			
Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
4. ¿Cómo incorpora dentro de sus propuestas pedagógicas la participación y colaboración de los estudiantes para la construcción de sus aprendizajes?	SÍ	SÍ	
5. ¿Cómo promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de las actividades que realiza?	SÍ	SÍ	
6. Dentro de su rol docente, ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza empleadas para mediar el aprendizaje de los estudiantes?	SÍ	SÍ	
CATEGORIA: ESTRUCTURA DE CLASE CIERRE			
<u>Objetivo:</u> Identificar los aspectos teóricos considerados por los docentes, en la selección de prácticas de enseñanza planteadas en la teoría en el momento de cierre de una clase			
Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
7-. ¿Qué tipo de estrategias utiliza para promover la metacognición de los y las estudiantes?, ejemplifica las estrategias utilizadas.	SÍ	SÍ	Busquen un sinónimo para conceptos que puedan no ser inteligibles para las/os entrevistadas/os. Específicamente, lo digo por el concepto “metacognición”.



8-. ¿Cómo verifica que los estudiantes logran alcanzar los objetivos de clase propuestos?	SÍ	SÍ	
<b>CATEGORIA: DIVERSIDAD</b>			
<u>Objetivo:</u> Identificar los aspectos teóricos considerados por los docentes, en la selección de prácticas de enseñanza planteadas en la teoría en relación a la diversidad.			
Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
9-. Considerando la diversidad cultural presente en su clase, ¿Cómo promueve el aprendizaje en estudiantes que no hablan español?	SÍ	SÍ	
10-. ¿Cómo influye en la organización de las prácticas de enseñanza la diversidad etaria de los estudiantes?	SÍ	SÍ	Sugiero, antes que construir categorías a priori que marcarían diversidades en la escuela, realizar preguntas más abiertas, las cuales permitan que el docente esboce cómo organiza la clase a partir de 'las diversidades' que él o ella observan en la clase.
<b>AUTOREFLEXION DE LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA:</b>			
<u>Objetivo:</u> Identificar los aspectos teóricos considerados por los docentes, en la selección de prácticas de enseñanza planteadas en la teoría en relación a la autorreflexión de sus prácticas de enseñanza.			
Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
11-. En beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿Cuáles son los principales aspectos que promueven su reflexión personal	NO	NO	Sugiero cambiar la redacción para que los entrevistados



respecto a las prácticas de enseñanza empleadas?			pueden entender mejor el foco de la pregunta.
¿Cómo logra dar respuesta a las necesidades detectadas en sus prácticas pedagógicas?	NO	NO	Sería importante que se construyera una pregunta que no aluda exclusivamente al docente como el encargado de dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes. Sugiero, incorporar elementos a la pregunta que permitan entender al docente y su práctica pedagógica en un contexto institucional y sociocultural, y que estos niveles enmarcan su despliegue en la escuela.

**Pertinencia:** La pregunta recaba la información que tiene como propósito

**Coherencia:** La pregunta se ajusta al sustento teórico planteado y al contexto de la modalidad educativa de los destinatarios.

**DATOS GENERALES:**

Apellidos y Nombre del validador: Felipe Ignacio Hidalgo Kawada

Grado Académico: Magíster en Psicología Educacional

Cargo e Institución donde labora: Académico del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación [UMCE] y de la Escuela de Educación en Ciencias del Movimiento y Deportes de la UCSH.



## **PREGUNTAS**

1. ¿Qué sugerencia de mejora le haría al instrumento en proceso de validación?, ¿Cuál?

En líneas generales, me parece un instrumento que apunta a los objetivos declarados en el estudio. A modo general, propongo que se revisen algunas preguntas, con el propósito de ‘abrir el diálogo’ con las/os participantes del estudio, ya que en algunos instantes parece una evaluación al trabajo docente desde los principios orientadores del Marco para la Buena Enseñanza y otros marcos que operan estandarizando el trabajo docente.

2. ¿Usted valida este instrumento? Sí, lo apruebo con la incorporación de las sugerencias que he realizado.

**Felipe Hidalgo Kawada**



## DIARIO DE CAMPO

### Objetivo específico

- Conocer la manera en que los docentes implementan las prácticas de enseñanza en el aula para responder ante la diversidad de los y las estudiantes, en la modalidad de regularización de estudios de jóvenes y adultos pertenecientes al Liceo Nocturno.

**Categoría:** Momento de inicio

Subcategoría	Indicador orientador para la observación	Registro de observación descriptivo	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
Presentación de los objetivos.	- Da a conocer el objetivo general de la clase				
Motivación hacia el tema.	- Capta la atención de los y las estudiantes. - Problematisa sobre la temática. - Insta a los y las estudiantes a comentar la temática.				



	<ul style="list-style-type: none"><li>- Relaciona o da ejemplos de la vida cotidiana sobre el problema</li><li>- Entrega ejemplos cotidianos frente a la temática</li></ul>				
Activación de los conocimientos previos.	<p>Emplea estrategias de activación de conocimientos previos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Mediante una lluvia de idea.</li><li>- Realiza preguntas abiertas.</li><li>- Utiliza apoyo audiovisual como referencia</li><li>- Crea una discusión</li><li>- Utiliza organizadores de conceptos</li><li>- Plantea problemática de inicio a un quiebre cognitivo.</li></ul>				



**Categoría:** Momento de desarrollo:

<b>Subcategorías</b>	<b>Indicadores orientadores de la observación</b>	<b>Registro de observación descriptivo</b>	<b>Pertinencia</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Comentarios</b>
La interacción entre docente y estudiantes.	-Responde preguntas de los y las estudiantes; -Plantea preguntas a los y las estudiantes.				
Relación entre contenidos, metodologías, recursos de apoyo y secuencia de actividades.	- La secuencia de actividades tiene coherencia con el objetivo y los contenidos. El docente: - Emplea diversos recursos para apoyar la actividad; - Emplea diversas formas de presentar el contenido; - Modifica la metodología para mediar el aprendizaje de				



	aqueños estudiantes que presentan dificultades.				
Participación de los estudiantes.	<p>El docente promueve la participación activa de los y las estudiantes de diversas formas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Realiza preguntas;</li><li>- Promueve el análisis de la información por los estudiantes;</li><li>- Genera instancias en que los y las estudiantes resuelvan problemas.</li><li>- Otras.</li></ul>				
El docente actúa como mediador	<p>El docente supervisa el desarrollo de la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Respondiendo y elaborando preguntas;</li><li>- Problematisa con el estudiante;</li></ul>				



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega ejemplos de la temática;</li> <li>- Solicita ejemplos de la temática;</li> <li>- Retroalimenta las ideas de los y las estudiantes;</li> <li>- Utiliza diversos medios para facilitar el aprendizaje.</li> </ul>				
--	--	--	--	--	--

**Categoría:** Momento de cierre

<b>Subcategoría</b>	<b>Indicador orientador de la observación</b>	<b>Registro de Observación descriptiva</b>	<b>Pertinencia</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Comentarios</b>
El docente guía el proceso de metacognición de los estudiantes	El docente: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retroalimenta la transferencia de contenidos;</li> <li>- Repite las preguntas empleadas en momento de inicio y desarrollo;</li> </ul>				



	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pregunta sobre el alcance de los objetivos de aprendizaje;</li><li>- Indaga en los elementos de la temática que se les dificultaron a los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje;</li><li>- El docente formula preguntas guía a los y las estudiantes.</li></ul>				
El docente verifica que el objetivo de la clase se cumplió.	Propone diversas formas de verificación de los objetivos de aprendizajes tales como: <ul style="list-style-type: none"><li>- Heteroevaluación</li><li>- Autoevaluación</li><li>- Coevaluación.</li></ul>				



ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL  
Pedagogía en Educación Diferencial



## **DATOS GENERALES:**

Apellidos y Nombre del Validador: Felipe Ignacio Hidalgo Kawada

Grado Académico: Magíster en Psicología Educacional

Cargo e Institución donde labora: Académico del Departamento de Formación Pedagógica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación [UMCE] y de la Escuela de Educación en Ciencias del Movimiento y Deportes de la UCSH.

## **PREGUNTAS**

1. ¿Qué sugerencia de mejora le haría al instrumento en proceso de validación?, ¿Cuál?

Al igual como les comenté respecto a la entrevista, me parece que cumple con el objetivo declarado, más necesita una revisión importante en relación a los fundamentos pedagógicos que están operando para la construcción de este instrumento. Si el estudio se declara cualitativo, sería importante que la observación (entendiendo que no es una etnografía) contemplará, desde la epistemología a la que se adscribieron, una lógica inductiva en la construcción de conocimiento. En ese sentido, más que observar si los docentes “hacen o no hacen” tal actividad en el momento pedagógico a observar (inicio, desarrollo, cierre), sería más propicio describir densamente las prácticas pedagógicas colocando el foco en las diversidades que se producen en estos espacios.

2. ¿Usted valida este instrumento? Sí, siempre y cuando consideren los comentarios que he realizado.

**Felipe Hidalgo Kawada**



## Validación de instrumentos

María Rosa Oyarce Quiróz

### ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

#### Objetivo específico

- Identificar los aspectos teóricos considerados por los docentes, en la selección de prácticas de enseñanza planteadas en la teoría, para responder a la diversidad del aula en la regularización de estudios de jóvenes y adultos pertenecientes al Liceo Nocturno Federico Hanssen.

<b>Pregunta/ Criterios</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
1-. ¿Cómo selecciona y presenta los objetivos de la clase a los estudiantes?			
Criterio de pertinencia	x		
Criterio de coherencia	X		
2-. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para motivar a los estudiantes frente a las temáticas a tratar durante la clase?			
Criterio de pertinencia	X		
Criterio de coherencia	X		
3-. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para activar los conocimientos previos de sus estudiantes? ¿Por qué?			
Criterio de pertinencia	x		
Criterio de coherencia	x		



4-¿De qué manera promueve la interacción y colaboración entre los y las estudiantes?			
Criterio de pertinencia	x		
Criterio de coherencia	x		
5- ¿Cuáles son las acciones propuestas a los estudiantes para que desarrollen y empleen las distintas habilidades del pensamiento lógico matemático?			
Criterio de pertinencia	x		
Criterio de coherencia	x		
6- ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza utilizadas para lograr la participación de los y las estudiantes en el aula?			
Criterio de pertinencia	x		
Criterio de coherencia	x		
7- Dentro de su rol docente, ¿Cómo utiliza la mediación dentro de la sala de clase?			
Criterio de pertinencia	x		
Criterio de coherencia	x		
8- ¿Qué tipo de estrategias utiliza para promover la metacognición de los y las estudiantes?			
Criterio de pertinencia	x		
Criterio de coherencia	x		
9- ¿Cómo verifica que el objetivo de aprendizaje fue alcanzado por los estudiantes?			
Criterio de pertinencia	x		



Criterio de coherencia	x		
10-. ¿Qué prácticas de enseñanza utiliza al momento de enseñar a los estudiantes que no hablan español en la sala de clases?			
Criterio de pertinencia	x		
Criterio de coherencia	x		
11-. ¿Considera que el rango etario presente en su sala de clases es un factor importante al momento de enseñar?			
Criterio de pertinencia	x		
Criterio de coherencia	x		
12-. ¿De qué manera aborda la diversidad etaria presente en la sala de clases?			
Criterio de pertinencia	x		
Criterio de coherencia	x		
10-. En beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿Reflexiona respecto a su práctica pedagógica?			
Criterio de pertinencia	x		
Criterio de coherencia	x		

**Pertinencia:** La pregunta recaba la información que tiene como propósito

**Coherencia:** La pregunta se ajusta al sustento teórico planteado y al contexto de la modalidad educativa de los destinatarios.



### **DATOS GENERALES:**

Apellidos y Nombre del Validador: María Rosa Oyarce Quiróz

Grado Académico: Magíster en Pedagogía Universitaria. Mención Innovaciones Educativas.

Cargo e Institución donde labora: Profesor Adjunto. UCSH.

### **PREGUNTAS**

1. ¿Le parece adecuado el instrumento dado el propósito de la investigación? ¿Por qué?  
Según la muestra objetivo, parece bastante adecuado con la incorporación de las nuevas preguntas. (idioma/edad)

2. ¿Las preguntas consignadas, recogen la información requerida para la investigación?

Según objetivo planteado, la pauta de entrevista propuesta recoge la información necesaria.

3. ¿Realizaría una sugerencia al instrumento?, ¿Cuál?

Dado que se incluyeron preguntas, sugiero realizar otra pregunta referida a Necesidades Educativas Permanentes (1 estudiante no vidente).

3. ¿Usted valida este instrumento?

Instrumento revisado y validado.

Observación: dado que es una entrevista semi-estructurada, al momento de realizar las preguntas, y a partir de las respuestas dadas por los entrevistados, pueden realizar otras preguntas, de esta forma podrán enriquecer la información para la investigación.

María Rosa Oyarce Q.

NOMBRE VALIDADOR

FIRMA



## DIARIO DE CAMPO

### Objetivo específico

- Conocer la manera en que los docentes implementan las prácticas de enseñanza en el aula para responder ante la diversidad de los y las estudiantes, en la modalidad de regularización de estudios de jóvenes y adultos pertenecientes al Liceo Nocturno Federico Hanssen.

**Categoría:** Momento de inicio

Subcategoría	Indicadores	Descripción del contexto observado	Totalmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Presentación de los objetivos.	- Da a conocer el objetivo general de la clase				
<b>Criterio de pertenencia</b>			x		
<b>Criterio de coherencia</b>			x		
Motivación hacia el tema.	- Capta la atención de los y las estudiantes. - Problematiza sobre la temática. - Insta a los y las estudiantes a comentar la temática.				



	<ul style="list-style-type: none"><li>- Relaciona o da ejemplos de la vida cotidiana sobre el problema</li><li>- Entrega ejemplos cotidianos frente a la temática</li></ul>				
<b>Criterio de pertenencia</b>			X		
<b>Criterio de coherencia</b>			X		
Activación de los conocimientos previos.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Mediante una lluvia de idea.</li><li>- Realiza preguntas abiertas.</li><li>- Utiliza apoyo audiovisual como referencia</li><li>- Crea una discusión</li><li>- Utiliza organizadores de conceptos</li><li>- Plantea problemática de inicio a un quiebre cognitivo.</li></ul>				
<b>Criterio de pertenencia</b>			X		
<b>Criterio de coherencia</b>			X		



**Categoría:** Momento de desarrollo:

<b>Subcategorías</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Descripción del contexto observado</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
La interacción entre docente y estudiantes.	-Responde preguntas de los y las estudiantes; -Plantea preguntas a los y las estudiantes.				
<b>Criterio de pertenencia</b>			X		
<b>Criterio de coherencia</b>			X		
Relación entre contenidos, metodologías, recursos de apoyo y secuencia de actividades.	- La secuencia de actividades tiene coherencia con el objetivo y los contenidos. El docente: - Emplea diversos recursos para apoyar la actividad; - Emplea diversas formas de presentar el contenido; - Modifica la metodología para mediar el aprendizaje de aquellos estudiantes que presentan dificultades.				



Participación de los estudiantes.	El docente promueve la participación activa de los y las estudiantes de diversas formas: - Realiza preguntas; - Promueve el análisis de la información por los estudiantes; - Genera instancias en que los y las estudiantes resuelvan problemas. - Otras.				
<b>Criterio de pertinencia</b>			X		
<b>Criterio de coherencia</b>			X		
El docente actúa como mediador	El docente supervisa el desarrollo de la clase: - Respondiendo y elaborando preguntas; - Problematiza con el estudiante; - Entrega ejemplos de la temática; - Solicita ejemplos de la temática; - Retroalimenta las ideas de los y las estudiantes; - Utiliza diversos medios para facilitar el aprendizaje.				
<b>Criterio de pertinencia</b>			X		
<b>Criterio de coherencia</b>			X		



**Categoría:** Momento de cierre

Subcategoría	Indicadores	Descripción del contexto observado	Totalmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El docente guía el proceso de metacognición de los estudiantes	<p>El docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retroalimenta la transferencia de contenidos;</li> <li>- Repite las preguntas empleadas en momento de inicio y desarrollo;</li> <li>- Pregunta sobre el alcance de los objetivos de aprendizaje;</li> <li>- Indaga en los elementos de la temática que se les dificultaron a los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje;</li> <li>- El docente formula preguntas guía a los y las estudiantes.</li> </ul>				
<b>Criterio de</b>			x		



<b>pertenencia</b>					
<b>Criterio de coherencia</b>			X		
El docente verifica que el objetivo de la clase se cumplió.	Propone diversas formas de verificación de los objetivos de aprendizajes tales como: - Heteroevaluación - Autoevaluación - Coevaluación.				
<b>Criterio de pertenencia</b>			X		
<b>Criterio de coherencia</b>			X		



### **DATOS GENERALES:**

Apellidos y Nombre del Validador: María Rosa Oyarce Quiróz

Grado Académico: Magíster en Pedagogía Universitaria. Mención Innovaciones Educativas.

Cargo e Institución donde labora: Profesor Adjunto. UCSH.

### **PREGUNTAS**

1. ¿Le parece adecuado el instrumento dado el propósito de la investigación? ¿Por qué?

El instrumento como está definido, Diario de Campo, versus los indicadores propuestos, al incluir la columna “descripción del contexto” minimiza la incongruencia.

Se sugiere formalizar la definición del instrumento y que sean 2 observadores para analizar las clases video-grabadas, para, luego aplicar test de concordancia.

2. ¿Las preguntas consignadas, recogen la información requerida para la investigación?

Los indicadores propuestos corresponden y recogen la información requerida.

3. ¿Realizaría una sugerencia al instrumento?, ¿Cuál?

Las seminaristas realizaron las sugerencias enviadas anteriormente.

4. ¿Usted valida este instrumento?

Valido los indicadores, éstos corresponden a los momentos de la clase.

María Rosa Oyarce Q.

NOMBRE VALIDADOR

FIRMA

**Validación de instrumentos**

**Víctor Martínez Gutiérrez**



## VALIDACIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

Agradecería indicar con SI o NO en cada pregunta de acuerdo al cumplimiento de criterio de coherencia o pertinencia.

SI: Cumple con el criterio

NO: no cumple con el criterio

### Objetivo específico

- Identificar los aspectos teóricos considerados por los docentes, en la selección de prácticas de enseñanza planteadas en la teoría, para responder a la diversidad del aula en la regularización de estudios de jóvenes y adultos pertenecientes al Liceo Nocturno.

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DE CLASE INICIO			
<u>Objetivo.</u> Identificar los aspectos teóricos considerados por los docentes, en la selección de prácticas de enseñanza planteadas en la teoría en el momento de inicio de una clase			
Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
1. ¿Cómo presenta a los estudiantes los objetivos propuestos para la clase?	Sí	Sí	
2. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para motivar a los estudiantes frente a las temáticas a tratar durante la clase?	Sí	Sí	
3. ¿De qué manera activa los conocimientos previos de sus estudiantes?	Sí	Sí	
CATEGORÍA: ESTRUCTURA DE CLASE: DESARROLLO			
<u>Objetivo:</u> Identificar los aspectos teóricos considerados por los docentes, en la selección de prácticas de enseñanza planteadas en la teoría en el momento de Desarrollo de una clase			
Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
4. ¿Cómo incorpora dentro de sus propuestas pedagógicas la participación y colaboración de los estudiantes para la construcción de sus aprendizajes?	Sí	Sí	¿Cómo incorpora dentro de sus propuestas pedagógicas la participación y colaboración de todos los estudiantes para la construcción de sus aprendizajes?
5. ¿Cómo promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de las actividades que realiza?	Sí	Sí	



6. Dentro de su rol docente, ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza empleadas para mediar el aprendizaje de los estudiantes?	Sí	Sí	
<b>CATEGORIA: ESTRUCTURA DE CLASE CIERRE</b>			
<u>Objetivo:</u> Identificar los aspectos teóricos considerados por los docentes, en la selección de prácticas de enseñanza planteadas en la teoría en el momento de cierre de una clase			
Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
7-. ¿Qué tipo de estrategias utiliza para promover la metacognición de los y las estudiantes?, ejemplifica las estrategias utilizadas.	Sí	Sí	¿Qué tipo de estrategias utiliza para promover la metacognición de los y las estudiantes?, ejemplifique las estrategias utilizadas.
8-. ¿Cómo verifica que los estudiantes logran alcanzar los objetivos de clase propuestos?	Sí	Sí	
<b>CATEGORIA: DIVERSIDAD</b>			
<u>Objetivo:</u> Identificar los aspectos teóricos considerados por los docentes, en la selección de prácticas de enseñanza planteadas en la teoría en relación a la diversidad.			
Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
9-. Considerando la diversidad cultural presente en su clase, ¿Cómo promueve el aprendizaje en estudiantes que no hablan español?	Sí	Sí	Insisto que esto debe ser preguntado en condicional. Los instrumentos no se piensan para una investigación, sino que se espera que trasciendan a esta indagación.
10-. ¿Cómo influye en la organización de las prácticas de enseñanza la diversidad etaria de los estudiantes?	Sí	Sí	
<b>AUTOREFLEXION DE LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA:</b>			
<u>Objetivo:</u> Identificar los aspectos teóricos considerados por los docentes, en la selección de prácticas de enseñanza planteadas en la teoría en relación a la autorreflexión de sus prácticas de enseñanza.			
Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
10-. En beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿Cuáles son los principales aspectos que promueven su reflexión personal respecto a las prácticas de enseñanza empleadas?	Sí	Sí	



¿Cómo logra dar respuesta a las necesidades detectadas en sus prácticas pedagógicas?	Sí	Sí	¿necesidades de qué tipo? De aprendizaje?
--	----	----	---

**Pertinencia:** La pregunta recaba la información que tiene como propósito

**Coherencia:** La pregunta se ajusta al sustento teórico planteado y al contexto de la modalidad educativa de los destinatarios.

### **DATOS GENERALES:**

Apellidos y Nombre del validador: Víctor Martínez Gutiérrez

Grado Académico: © Doctor en Educación

Cargo e Institución donde labora: Académico permanente UCSH

### **PREGUNTAS**

1. ¿Qué sugerencia de mejora le haría al instrumento en proceso de validación?, ¿Cuál?

Fueron detalladas en cada recuadro

2. ¿Usted valida este instrumento?

Sí

Víctor Martínez Gutiérrez



ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL  
Pedagogía en Educación Diferencial