



**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y COMPROMISO ESCOLAR DURANTE LA
ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA DEBIDO AL COVID- 19: UN
ESTUDIO CUALITATIVO**

TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE
CONCEPCIÓN PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA

POR:
CONSTANZA BELÉN MONJE CARVAJAL

PROFESORA GUÍA:
CLAUDIA PAZ PÉREZ-SALAS

enero del 2022

Concepción, Chile

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

TABLA DE CONTENIDOS

Contenidos	
TABLA DE CONTENIDOS	ii
ÍNDICE DE TABLAS	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
INTRODUCCIÓN.....	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	10
1. COMPROMISO ESCOLAR	10
1.1 Dimensiones del compromiso escolar	11
1.1.1 Dimensión cognitiva del compromiso escolar	11
1.1.2 Dimensión conductual del compromiso escolar	13
1.1.3 Dimensión emocional del compromiso escolar	14
2. MODELO DEL SISTEMA DE SÍ MISMO.....	16
3. VARIABLES INDIVIDUALES ASOCIADAS AL COMPROMISO ESCOLAR	22
4. VARIABLES CONTEXTUALES ASOCIADAS AL COMPROMISO ESCOLAR	25
4.1 Prácticas pedagógicas del docente y compromiso escolar	28
4.1.1 Prácticas pedagógicas y necesidad de Competencia	29
4.1.2 Prácticas pedagógicas y necesidad de Vinculación	32
4.1.3 Prácticas pedagógicas y necesidad de Autonomía	34
5. ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA (ERE) Y COMPROMISO ESCOLAR	37
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO	42
6. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	42
7. SUPUESTOS.....	42
8. MÉTODO.....	43
8.1 Objetivo general.....	43
8.2 Objetivos específicos.....	43
8.3 Diseño de la investigación	44
8.4 Participantes.....	46
8.5 Técnicas de recolección de información.....	47

8.6	Procedimiento	48
8.7	Procedimiento de análisis de información	49
8.8	Consideraciones éticas	52
9.	RESULTADOS.....	54
9.1	Prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de competencia	57
9.2	Prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de vinculación	63
9.3	Prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de autonomía.....	68
9.4	Ajustes pedagógicos realizados durante la enseñanza remota de emergencia (ERE).....	71
10.	DISCUSIÓN	78
11.	CONCLUSIONES	87
12.	REFERENCIAS.....	89
	ANEXOS	105
	ANEXO I: Pauta de entrevista a docentes	105
	ANEXO 2: Libro de códigos.....	109
	ANEXO 3: Transcripción de entrevistas.....	117



ÍNDICE DE TABLAS

9.1 Corresponde a la tabla No. 1 del Capítulo 9

Presentación de categorías y códigos utilizados durante el análisis de la información..... 41



RESUMEN

La pandemia COVID-19 generó cambios en los ambientes educativos producto del cierre de establecimientos y la instauración de la educación remota de emergencia (ERE) impactando las prácticas pedagógicas. Este estudio utilizó una metodología cualitativa con diseño fenomenológico con el objetivo de analizar las percepciones docentes respecto a cómo se han adecuando sus prácticas pedagógicas para favorecer el compromiso escolar, mediante la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes durante la ERE. Se entrevistó a siete docentes: dos de matemáticas, dos de lenguaje y tres de historia, a través de Zoom. Los hallazgos muestran que los docentes han adaptado sus prácticas al contexto de ERE, utilizando principalmente la oportunidad de respuesta, el apoyo emocional y la relevancia del contenido para satisfacer las necesidades psicológicas básicas de sus estudiantes. Los resultados evidencian cambios en la interacción, las evaluaciones, y el uso de utilización de plataformas virtuales durante la ERE.

Palabras claves: *Compromiso escolar, COVID-19, prácticas pedagógicas, Educación Remota de Emergencia.*

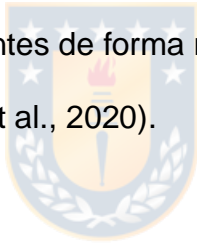
ABSTRACT

The COVID-19 pandemic generated changes in educational environments as a result of the closure of establishments and the establishment of remote emergency education (ERL), impacting pedagogical practices. This study used a qualitative methodology with a phenomenological design to analyze teacher perceptions regarding how their pedagogical practices have changed during ERL to favor school engagement by satisfying the basic psychological needs of students. Seven teachers were interviewed: three in mathematics, two in language, and two in history, through the Zoom platform. The findings show that teachers have adapted their practices to the context of ERE, mainly using the opportunity of response, emotional support, and the relevance of the content to satisfy basic psychological needs. The results also show changes in the interaction, evaluations, and the use of virtual platforms.

Key word: *Student engagement, COVID-19, pedagogical practices, Emergency Remote Education.*

INTRODUCCIÓN

La pandemia COVID-19 generó diversos cambios en los ambientes educativos y específicamente en la labor docente (Artopoulos, 2020). La mayoría de los gobiernos de América Latina y el Caribe tomaron la decisión de interrumpir las clases presenciales en los diferentes niveles educativos. La UNESCO recomendó el uso de programas de enseñanza de emergencia, aplicaciones y plataformas educativas abiertas, con el propósito de que las escuelas y los docentes las utilizaran para llegar a los estudiantes de forma remota y así evitar la interrupción de la educación (Rodicio-García et al., 2020).



En Chile, y frente a la necesidad de iniciar un proceso de educación a distancia, el Ministerio de Educación instaló la plataforma “Aprendo en línea”, en la cual los estudiantes que contaban con acceso a internet pudieran trabajar sobre los contenidos de forma remota, y así continuar con su proceso educativo (Toledo, 2020).

La enseñanza remota de emergencia (ERE) y la implementación de instrumentos digitales trajeron nuevas dificultades para el ejercicio docente, pues no garantizó un acceso igualitario de los estudiantes a las plataformas educativas,

lo cual impacta no solo en su proceso de enseñanza-aprendizaje sino también en los niveles de compromiso escolar de los estudiantes (Artopoulos, 2020).

Durante el año 2020, según datos entregados por la Subsecretaría de Telecomunicaciones a partir de una muestra de 3600 hogares, el 12,6 % no contó con acceso a internet (móvil o fija), siendo el principal motivo el costo del servicio (Toledo, 2020). De acuerdo con Pávez y Correa (2020), gran parte de los hogares solo cuentan con conexión a Internet a través del teléfono o deben turnarse el único computador que hay en el hogar, lo cual puede ser incompatible o limitante con el proceso de enseñanza–aprendizaje de los estudiantes.



Cervantes y Gutiérrez (2020) plantean el riesgo de que la brecha digital se convierta en una brecha de aprendizaje, puesto que los contextos mediados por un acceso a la educación a distancia a través de tecnologías digitales se prevén desiguales, lo que requeriría un proceso evaluativo de las acciones implementadas, sobre todo en contextos de mayor vulnerabilidad.

En este escenario, donde el paso a la docencia online se hizo de manera prematura, sin la reflexión ni la preparación adecuada (Cáceres-Muñoz et al., 2020), las familias han adquirido un rol preponderante enfrentando las dificultades que implica comprender las herramientas digitales durante las clases en línea,

generando nuevamente una brecha entre los grupos sociales y su acceso a la educación en Chile (Cifuentes-Faura, 2020).

El compromiso escolar ha sido uno de los factores que ha generado mayor preocupación en la implementación de una ERE, debido a la falta de interacciones escolares físicas entre los propios estudiantes y, entre ellos y sus docentes (Pávez & Correa, 2020) El compromiso escolar o *student engagement* se entiende como el nivel de involucramiento del estudiante con su escuela, su compromiso con ella, su sentido de pertenencia y su participación, así como la motivación que tiene por aprender y obtener logros académicos (Christenson et al, 2012; Liem & Chong, 2017). Existe amplia evidencia que el compromiso escolar se relaciona con el rendimiento académico y se vincula con fenómenos como la satisfacción del estudiante con la escuela, los problemas disciplinarios de éste, las relaciones entre pares y docentes, entre otras (Tomas et al., 2016).

El compromiso escolar se vincula a las prácticas disciplinares y escolares del estudiante dentro y fuera del aula, y también a factores contextuales, como el método de enseñanza, la actitud de los estudiantes, padres, docentes y otros adultos significativos; y a las características intrínsecas de la escuela tales como tamaño y localidad, siendo el compromiso escolar un constructo multidimensional (Borgues-Solano, 2015; Christenson et al., 2012). De esta manera, existen muchos factores que pueden afectar el compromiso escolar de los estudiantes, incluyendo el rol de la familia y la modalidad de aprendizaje.

El compromiso escolar se constituye como un fenómeno maleable, así lo demuestra el estudio realizado por Christenson y colaboradores (2012), que indica que tanto las características personales, como las condiciones contextuales en la que está inmerso el estudiante impactan en su desarrollo. Así, agentes como docentes, padres y pares ejercen un impacto directo en las variaciones que presenta este constructo durante la trayectoria académica de los estudiantes a través de la relación que mantienen con éstos y las prácticas que llevan a cabo durante la clase (Lam et al., 2016).

Las investigaciones han demostrado que los estudiantes tienden a presentar una disminución de interés en las tareas escolares a lo largo de su recorrido académico, lo que desencadena en una disminución de su compromiso escolar durante la adolescencia (Christenson et al., 2012; Días et al., 2015; Persson et al., 2016). Desafortunadamente, cuando los estudiantes ingresan a la educación secundaria, se reducen las oportunidades para desarrollar relaciones positivas con sus docentes (Ayala, 2015; Díaz-Aguado, 2005; Eccles et al., 1993), esto se explica porque suelen aumentar las interacciones basadas en la corrección (Rhodes et al., 2000; Rhodes, 2007; Yang et al., 2018). Durante la adolescencia, más de la mitad de los estudiantes informan que no toman en serio su escuela o sus estudios, el buen desempeño pasa a ser un comportamiento valorado positivamente en la infancia a un comportamiento negativo a mediados de la enseñanza media (Christenson et al., 2012). Durante esta etapa, una relación confiable con sus docentes adquiere el potencial de amortiguar los obstáculos que

se enfrentan durante la enseñanza media (Hamre & Pianta, 2001; Allen et al., 2013), donde el compromiso y la motivación intrínseca se vuelven fundamentales, puesto que los estudiantes tienen la capacidad de abandonar por completo la educación (Christenson et al., 2012).

Lo anterior se vincula con fenómenos como el abandono y la deserción escolar. El abandono escolar corresponde a la proporción de estudiantes que, habiendo comenzado el periodo escolar, abandonan antes de finalizar la escuela (Hernán, 2013), o se retiran sin finalizar el grado correspondiente (González, 2006). Por su parte, la deserción escolar se entiende como la retirada de los estudiantes del sistema educativo provocada por la combinación de factores de tipo social, familiar o individual (Leblanch, 2012). Según Lara y colaboradores (2018), el compromiso escolar es clave en la deserción escolar, puesto que no suele ser un acto repentino, sino que constituye la etapa final de un proceso dinámico y acumulativo de una pérdida de compromiso en los estudios.

Las prácticas pedagógicas del docente y su estilo personal son elementos que tienden a aumentar el compromiso escolar de los estudiantes (Moreira et al., 2013), y, por ende, a combatir fenómenos como la deserción o el abandono escolar. Estudios indican que hay prácticas pedagógicas que se vinculan con mayores niveles de compromiso escolar, dentro de las que se encuentran: entregar ejemplos de los contenidos, dar la oportunidad de respuesta, utilizar

retroalimentación constante (Harbour et al., 2015) y brindar apoyo emocional en el proceso de aprendizaje (Strati et al., 2017).

Existe una asociación entre las variables afectivas del docente (e.g. empatía y calidez), variables instruccionales (e.g. fomentar el aprendizaje y el pensamiento de orden superior) y los resultados de los estudiantes a nivel afectivo, conductual y cognitivo o académico (Cornelius-White, 2007; McGrath & Van Bergen, 2015; Murray & Zvock, 2011), observándose que una relación positiva entre el estudiante y el docente favorece los comportamientos de aprendizaje y lo ayuda a lidiar con las demandas en el contexto escolar. Esta relación entre estudiantes y docentes es reconocida como positiva en base a la percepción que tienen los estudiantes de ciertas características personales de sus docentes, como la amabilidad, paciencia, confianza y buen humor, inspirar confianza es identificado como un elemento clave de esta buena relación (Lara et al., 2021). Al contrario, una relación negativa obtiene puntuaciones bajas en cercanía y altas en conflicto y dependencia (Sabol & Pianta, 2012) y refleja una falta de seguridad e interfiere con los intentos del estudiante de hacer frente a las demandas en la escuela (Hamre & Pianta, 2001; Rey, 2007). Asimismo, la literatura respalda la noción de que los estudiantes que se comportan de manera disruptiva o agresiva tienen un mayor riesgo de experimentar relaciones negativas con sus docentes (Murray & Greenberg, 2001; Murray & Murray, 2004; Murray & Zvock, 2011; McGrath & Van Bergen, 2015).

De este modo, cuando los estudiantes perciben que los docentes crean un ambiente de aprendizaje solidario y estructurado en el que las expectativas son altas, claras y justas, tienen más probabilidades de reportar altos niveles de compromiso escolar (Klem & Connell, 2004; Reyes, et al., 2012). Así, la relevancia del docente va más allá de las prácticas que realiza dentro del aula, sino que abarca un rol que se sustenta en la función docente, la que se refiere a la calidad de la docencia, los procesos y resultados del desarrollo educativo y el constante perfeccionamiento de competencias formativas, además de poseer una función social relacionada con la formación de ciudadanos (Chávez, 2018; Santos, 1996).

Por tanto, el tipo de relación afectiva entre docentes y estudiantes influye en el desarrollo académico, social, comportamental y emocional de los estudiantes (McGrath & Van Bergen, 2015), ubicando al docente en un rol fundamental al entregar asesoramiento continuo a sus propios alumnos, y también a sus padres y madres (Wang et al., 2019). Su actual labor incluye tomar en cuenta elementos como el nivel de autonomía entregado, el dominio de habilidades, la competencia digital, el número de estudiantes por grupo y los recursos con los que se cuenta para la ejecución de una clase virtual, lo cual ha generado un sinfín de escenarios y relaciones educativas (Mendiola et al., 2020).

El nuevo escenario educativo actual y los antecedentes previos sobre la relevancia de una relación positiva entre docentes y estudiantes trae consigo un

nuevo obstáculo, la diversidad de estudiantes y los nuevos formatos de trabajo requieren de un alumnado autónomo y con capacidad para el autoaprendizaje, que en muchos casos no se ha alcanzado en la enseñanza presencial. Otros factores como una baja supervisión parental y escasos recursos tecnológicos podrían contribuir a que un alto porcentaje de estudiantes experimenten la deserción escolar y el fracaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que la gestión de las escuelas y su equipo docente se vuelve decisivo en esta nueva forma de brindar educación (Cáceres-Muñoz et al., 2020).

El propósito de este estudio es analizar las percepciones docentes respecto a cómo han variado sus prácticas pedagógicas para favorecer el compromiso escolar, mediante la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, durante la ERE. Se empleará una metodología cualitativa que amplie el conocimiento existente sobre compromiso escolar, considerando que la recolección de datos basados en auto-reporte ha sido criticada por presentar sesgos y medidas generales del fenómeno estudiado y se ha recomendado utilizar otras fuentes de información con un alcance más específico y medidas ajustadas, para así entregar nuevas perspectivas de compromiso escolar (Lam et al., 2016).

Se busca enriquecer el estudio de este fenómeno desde una perspectiva que recoja las percepciones de los actores y así, analizar qué prácticas docentes favorecen el compromiso escolar de sus estudiantes. Los resultados podrían

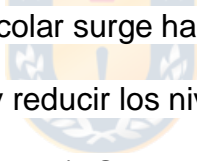
impactar en la formación docente y contribuir en la generación de políticas y/o programas destinados a aumentar las oportunidades en que los adolescentes forjen relaciones cercanas y de confianza con sus docentes, ya sea mediante la programación de períodos de asesoramiento o mediante la participación de docentes y estudiantes en actividades académicas y no académicas conjuntas (Wang et al., 2013).



PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

1. COMPROMISO ESCOLAR

El compromiso escolar (CE) se define como el nivel de involucramiento del estudiante con su proceso de aprendizaje (Fredricks et al., 2004). Alude a la participación de este en su contexto académico, incluyendo las tareas escolares, el aula y actividades extracurriculares (Fredricks, 2015).



El concepto de compromiso escolar surge hace aproximadamente 30 años a raíz de la necesidad de entender y reducir los niveles de deserción escolar (Finn & Zimmer, 2012; Christenson et al., 2012). Sin embargo, existen variaciones sustanciales en la forma en que es operacionalizado y medido este constructo (Borgues- Solano, 2015).

Los primeros estudios definieron el compromiso escolar principalmente mediante conductas observables, como la participación y el tiempo en la tarea. Luego, se han incorporado aspectos emocionales en su conceptualización, incluyendo sentimientos de pertenencia, disfrute y apego. Posteriormente, los investigadores han estudiado aspectos del compromiso cognitivo, como la

inversión de los estudiantes en el aprendizaje, la perseverancia frente a los desafíos y el uso de diferentes estrategias para el aprendizaje (Fredricks, 2011).

Existe consenso que el compromiso escolar se trata de un constructo multidimensional que está compuesto por tres elementos: conductas, emociones y cogniciones. La fusión de estos tres elementos bajo la idea de compromiso es valiosa, ya que proporciona una caracterización más completa de la relación entre el estudiante y su escuela (Fredricks et al., 2004).

1.1 Dimensiones del compromiso escolar

1.1.1 Dimensión cognitiva del compromiso escolar

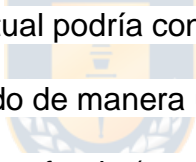
El compromiso cognitivo es la utilización consciente y reflexiva de la energía necesaria para el entendimiento de ideas que son transmitidas durante la clase. Se incluye el esfuerzo de logro hacia una meta, estrategias de búsqueda, disposición a la participación, capacidad de asumir desafíos, dominio, seguimiento a la tarea, hacer preguntas de clarificación, revisión y estudio del material dado, realización de las tareas con cuidado y minuciosidad (Borgues-Solano, 2015). Se refiere a la implicación psicológica del estudiante en el aprendizaje, así como el esfuerzo para la comprensión de ideas complejas y el dominio de destrezas difíciles.

De acuerdo con Fredricks et al., (2004), los estudiantes cognitivamente motivados prefieren el desafío y son persistentes cuando se enfrentan con dificultades. Además, el compromiso cognitivo ha mostrado relación con la percepción de relevancia de las tareas, es decir, que ante cada tarea académica los estudiantes evalúan qué tanta relación tiene con su vida, con sus metas académicas y no académicas, con sus intereses personales y con las actividades que realizan fuera de la escuela (Ochoa-Angrino et al., 2018).

La investigación realizada por Tomas y colaboradores (2016) plantea que, en el caso de los adolescentes, existe una relación entre la orientación de metas de los estudiantes y el clima motivacional del aula, apuntando a que aquellos que trabajan en un clima de maestría (aprendizaje, tarea) se encuentran más motivados por aprender y muestran mayor implicación en procesamientos cognitivos profundos. Asimismo, se ha encontrado relación entre la promoción de la autonomía por parte del profesor y el compromiso cognitivo. Es por ello, que la escuela podría beneficiarse al incorporar ideas sobre estrategias de aprendizaje y autorregulación, que integren aspectos cognitivos, sociales y afectivos, y así ayuden a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes (Fredricks et al., 2004).

1.1.2 Dimensión conductual del compromiso escolar

El compromiso escolar conductual está asociado al comportamiento dentro de la sala de clases, relacionándose con el cumplimiento de normas y reglas impuestas, como también a la ausencia de actos de indisciplina (Fredricks et al., 2004). Los comportamientos de compromiso escolar incluyen el completar las tareas, asistir a las clases preparado, y participar en actividades académicas, logrando niveles de rendimiento más altos que sus compañeros que muestran menores niveles de compromiso escolar (Borgues-Solano, 2015).



El compromiso escolar conductual podría concebirse como un continuo, desde un involucramiento básico esperado de manera universal (e.g. asistencia diaria), a un involucramiento más intenso o profundo (e.g. participación en el centro de alumnos del establecimiento) (Lara et al., 2018). Por ende, el compromiso conductual implica acción, esfuerzo, trabajar duro, persistencia, intensidad, enfoque, atención, concentración, absorción y participación (Borgues- Solano, 2015).

En general, se reconocen tres tipos de comportamientos dentro de esta categoría (Fredricks et al, 2004):

1. Participación académica: Se relaciona con el proceso de aprendizaje, incluyendo una actitud positiva frente a la realización de una tarea y la

ausencia de conductas disruptivas como el desacato de normas o el faltar a clases.

2. Participación en actividades extracurriculares: Se relaciona con la participación en actividades relacionadas con la escuela, como atletismo o gobierno escolar.
3. Participación social: Se refiere a la participación en el aprendizaje y las tareas académicas e incluye comportamientos como el esfuerzo, la persistencia, la concentración, la atención, las preguntas y la contribución a la discusión en clase.

El compromiso conductual se entiende como un factor esencial para el aprendizaje, pudiéndose observar tanto en los primeros años de trayectoria académica, como también en años posteriores. Además, la relación entre este y el rendimiento académico se ha confirmado repetidamente por la investigación empírica, por lo que desde esta perspectiva el abandono de la escuela se puede entender como un punto final de un proceso de retiro que puede haber tenido sus inicios en cursos iniciales o intermedios, viéndose reflejado en las conductas de los estudiantes (Finn & Zimmer, 2012).

1.1.3 Dimensión emocional del compromiso escolar

El compromiso emocional se define como el nivel de respuesta emocional del estudiante hacia los profesores, los compañeros, el establecimiento educativo y su

propio proceso de aprendizaje, caracterizado por un sentimiento de involucramiento con el colegio y una consideración de la escuela como un lugar valioso. Los estudiantes que están comprometidos afectivamente se sienten parte de la comunidad escolar, consideran que el colegio es significativo en sus vidas y reconocen que la escuela proporciona herramientas para obtener logros fuera del contexto escolar (Finn & Zimmer, 2012).

El compromiso emocional, permite establecer un vínculo con la escuela y una buena disposición hacia el trabajo estudiantil. Por el contrario, una percepción negativa del valor de la escolaridad, una falta de interés en el colegio, aburrimiento, ansiedad, aislamiento social, pobres relaciones con los pares o rechazo de éstos, podrían ser signos a considerar para reconocer a los estudiantes que están perdiendo el compromiso con sus estudios (Fredricks, 2014).

Por último, el compromiso emocional incluye reacciones positivas y negativas hacia profesores, compañeros de clase, tareas académicas y actividades. Estas reacciones se dividen en dos categorías (Lawson & Lawson, 2013): 1) Respuestas afectivas en la clase: como el interés, el disfrute, la felicidad o la ansiedad durante actividades académicas, y 2) Sentimientos de identificación: sentimientos de los estudiantes con relación a sus compañeros, maestros y la escuela en general.

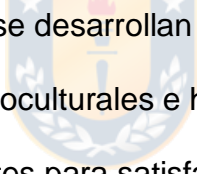
2. MODELO DEL SISTEMA DE SÍ MISMO

El Modelo del Sistema de Sí Mismo fue presentado por Connell y Wellborn en 1991. Se reconoce como un enfoque sobre la motivación intrínseca que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Ryan et al., 1997). En este modelo, la persona es vista como un socio activo en la construcción del auto sistema, el que se entiende como un conjunto de procesos de reflexión, mediante los cuales el individuo evalúa su estado dentro de contextos particulares, con respecto a tres necesidades psicológicas básicas: competencia, autonomía y vinculación. Estas tres necesidades son prioridades orgánicas alrededor de las cuales el sistema del sí mismo está organizado (Connell & Wellborn, 1991).

La competencia, se refiere a la necesidad que tiene el individuo de sentirse eficaz y capaz de realizar tareas con diferentes niveles de complejidad, lo cual implica el dominio del ambiente, la capacidad de lograr los resultados y sentimientos de eficacia deseados. La vinculación, alude a sentirse conectado, digno y seguro en el entorno social; y la autonomía, plantea la necesidad de sentir

que los resultados del comportamiento son provenientes de una acción autodeterminada y no fruto de la influencia o control de fuerzas externas (Deci & Ryan, 2002).

El papel de la persona en el desarrollo del auto sistema se manifiesta en la búsqueda de experiencias que satisfagan las necesidades básicas, por lo que es el “yo” subjetivo el que orienta la acción, el pensamiento y la emoción y, el “yo” objetivo es la evaluación individual de cuán competente, autónomo y vinculado se siente dentro de contextos particulares (Connell & Wellborn, 1991).



Los procesos de auto sistema se desarrollan a partir de interacciones entre personas dentro de contextos socioculturales e históricos particulares, donde los aspectos del entorno más relevantes para satisfacer estas necesidades son: estructura, apoyo a la autonomía y la participación. Un ambiente estructurado propicia la autopercepción de competencia. El apoyo a la autonomía se refiere a entregar oportunidades y responsabilidades, lo que genera la autopercepción de que las acciones son realizadas de forma autodeterminadas y, por último, la participación alude a experimentar preocupación y afecto por el entorno (Connell & Wellborn, 1991).

Por otra parte, el modelo aborda la conexión entre el yo y la acción a través de las construcciones de compromiso y desafección. Cuando se satisfacen las

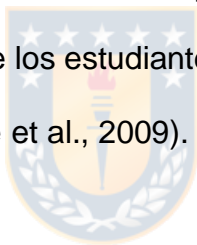
necesidades psicológicas dentro la familia, la escuela o el trabajo, el compromiso se desarrollará y se manifestará en la emoción, comportamiento y cognición. Por el contrario, cuando no se satisfacen las necesidades psicológicas, se producirá desafección junto con sus efectos adversos sobre los mismos componentes de la acción (compromiso y desafección) (Connell & Wellborn, 1991).

Una evaluación más reciente de los aportes de Connell y Welborn (1991), es el Modelo Dinámico Motivacional de Skinner y Pitzer (2012). Según el modelo, los contextos escolares brindan de manera diferencial a los niños y jóvenes oportunidades para satisfacer sus necesidades psicológicas fundamentales a través de la provisión de calidez/ rechazo, estructura/ caos y apoyo de autonomía/ coerción. A partir de estas experiencias, los estudiantes construyen procesos de auto sistema que se organizan alrededor de la vinculación, la competencia y la autonomía. Estos procesos del auto sistema, a su vez, proporcionan una base motivacional para sus patrones de compromiso versus desafecto con las actividades de aprendizaje. El compromiso constructivo se considera un mecanismo crítico a través del cual los procesos motivacionales contribuyen al aprendizaje y al logro (Skinner & Pitzer, 2012).

La participación no solo contribuye al aprendizaje y rendimiento posteriores de los estudiantes, sino que también tiene una conexión recíproca con los docentes, los padres y los compañeros. La idea clave es que la motivación de los

estudiantes, expresada a través de su compromiso, es importante para sus interlocutores sociales y, por lo tanto, tiene un impacto en la forma en que los demás les responden (Skinner & Pitzer, 2012).

De esta forma, los docentes pueden satisfacer las tres necesidades básicas de los estudiantes mediante prácticas que proporcionen apoyo a la autonomía, estructura y participación. La primera se logra cuando el docente, indica la relevancia del aprendizaje, proporciona opciones y estimula la iniciativa. La estructura a través de la entrega de directrices y expectativas claras, apoyo y retroalimentación. La participación a través de apoyo afectivo, calidez, consideración de la perspectiva de los estudiantes, entre otros. (Deci & Ryan, 2008; Reeve, 2002; Vansteenkiste et al., 2009).



Varios estudios empíricos han encontrado evidencia del vínculo entre la satisfacción de estas necesidades y el compromiso escolar (Jang et al., 2010; Mouratidis et al., 2013; Reeve et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2012; Wang & Eccles, 2013). Por ejemplo, se ha observado que el apoyo de los docentes se asocia positivamente con la participación de los estudiantes de primaria y secundaria (Cooper 2014, Lietaert et al., 2015; Marks, 2000). Asimismo, Van den Berghe y colaboradores (2014) confirmaron la relación positiva entre el apoyo docente y compromiso escolar.

En cuanto a la contribución de las dimensiones que permiten satisfacer las necesidades psicológicas básicas, se observa que la estructura de la clase influye positivamente en el compromiso escolar conductual autoreportado por estudiantes de educación básica. Además, la participación y el apoyo a la autonomía informados por los docentes influyeron en las percepciones de estos sobre el compromiso conductual de los estudiantes (Skinner & Belmont, 1993; Tucker et al., 2002, Vansteenkiste et al., 2012). Finalmente, para los adolescentes, el apoyo a la autonomía, así como la estructura predicen el compromiso escolar de los estudiantes (Bedenlier et al., 2020; Jang et al., 2010; Lietaert et al., 2015).

De esta forma, el Modelo del Sistema de Sí Mismo ayuda a clarificar el funcionamiento del compromiso escolar, puesto que se enfoca en los factores contextuales que están bajo el control de la escuela y que pueden servir de base a los docentes para mejorar la motivación, el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, el Modelo destaca la experiencia del estudiante dentro del contexto, logrando clarificar el rol del docente al aumentar el sentimiento de la autonomía. Asimismo, explica los efectos beneficiosos del docente haciendo hincapié en la importancia de ir más allá de la función tradicional de la gestión en el aula (la reducción de la mala conducta) para incluir la satisfacción de las necesidades básicas de los estudiantes (Hafen et al., 2012).

En este sentido, las interacciones sociales entre los estudiantes y sus docentes ocurren dentro de un conjunto más amplio de contextos sociales y de manera simultánea. Estos contextos sociales integrados dan forma a las creencias de los estudiantes y los docentes sobre ellos mismos, y sobre su nivel de competencia y el dominio que tienen del entorno. De esta forma, el modelo orienta a cómo el docente puede satisfacer las tres necesidades básicas manipulando de forma correcta los factores contextuales intervinientes, reconociéndose como un agente activo en la formación del auto sistema de sus estudiantes (Connell & Wellborn, 1991).

A partir de lo anterior, se exponen las variables individuales y contextuales que se relacionan al compromiso escolar, considerando el análisis de éstas a partir del Modelo del Sistema de Sí Mismo de Connell y Wellborn (1991).

3. VARIABLES INDIVIDUALES ASOCIADAS AL COMPROMISO ESCOLAR

Se ha demostrado que las características personales de los/as estudiantes influyen en las distintas valoraciones de compromiso escolar (Moreira et al., 2015). Entre los factores personales, se reconoce el género, la edad, la raza o etnia y la percepción del autoconcepto (Wang & Eccles, 2011).



El género está relacionado con la participación en la escuela. Las niñas, reportan mayores niveles de compromiso escolar, de valoración subjetiva del aprendizaje y de participación extracurricular (Eccles et al., 1993; Martin, 2004; Wang & Eccles, 2012; Nejati et al., 2014, Lietaert, et al., 2015)., mientras que los varones presentan mayores sentimientos negativos acerca de la escuela al compararlos con sus compañeras (Wang & Eccles, 2012; Lamote et al., 2013).

Un estudio realizado por Annunziata et al., (2006), determinó que el género de los estudiantes moderaba las relaciones entre la cohesión familiar, el apoyo de los padres y el compromiso escolar. Para los varones, el alto apoyo de los padres aumentó la relación entre la cohesión familiar y compromiso escolar, mientras que,

para las niñas, la interacción no fue significativa. En este sentido, durante la enseñanza básica, las niñas tienden a informar niveles más altos de compromiso percibido que sus compañeros (independientemente del apoyo familiar), sin embargo, existen estudios que plantean que durante la secundaria el compromiso escolar disminuye tanto en los niños como en las niñas (Van de Gaer et al., 2009; Wang & Eccles, 2012).

Asimismo, un estudio realizado por Lamote y colaboradores (2013) con estudiantes de secundaria, plantea que los varones, forman parte del grupo de baja participación, subrayando que durante este periodo suelen formar un compromiso negativo con la escuela. De esta forma, se evidencian diferentes niveles de compromiso escolar según el género, pero no está claro si estos son consistentes a lo largo de los años en la escuela secundaria y si efectivamente el género por sí solo logra moderar la trayectoria del compromiso escolar (Wang & Eccles, 2012; Lamote et al., 2013).

En cuanto a la edad, diversos estudios muestran que los adolescentes informan niveles más bajos de compromiso escolar en comparación estudiantes menores (Wang & Eccles 2012; Lamote et al., 2013; Cooper, 2014). Se ha observado que el compromiso escolar en sus tres dimensiones disminuye en la enseñanza media (Wang & Eccles, 2012). Esto se da, puesto que estudiantes de secundaria se caracterizan por presentar mayor necesidad de competencia,

autonomía y relación, pero los entornos actuales no son congruentes con las necesidades de desarrollo de los estudiantes (Wigfield et al., 2006). Las posibles fuentes de desajuste incluyen oportunidades limitadas para la autonomía del estudiante y la toma de decisiones, una relación docente-estudiante poco comprensiva, aumento del control del docente, la comparación social y la competencia entre pares (Wang & Eccles, 2011; Lietaert et al., 2015).

Con respecto a la raza o etnia, la investigación parece indicar que la percepción de discriminación se asocia negativamente con el compromiso escolar. Sin embargo, cuando los estudiantes creen que el logro en la escuela es apropiado para los miembros de su grupo racial o étnico o desarrollan una identidad bicultural, son menos potentes los efectos negativos de la discriminación en el compromiso escolar (Christenson et al., 2012).

Por último, el autoconcepto cumple el rol de mediador en la relación entre el contexto familiar/escolar y la adaptación escolar, debido a que las percepciones que los docentes y padres tienen del estudiante influyen en la imagen que éste mantiene de sí mismo con respecto a sus habilidades académicas, lo que influye en su rendimiento y ajuste escolar (Ramos-Díaz et al., 2016).

4. VARIABLES CONTEXTUALES ASOCIADAS AL COMPROMISO ESCOLAR

Dentro de los factores contextuales que influyen el compromiso escolar, se reconoce el contexto socioeconómico (Christenson et al., 2012), el apoyo e involucramiento de los padres/madres, las relaciones con los/as pares, las prácticas o estrategias de enseñanza impartidas por el establecimiento educativo y el rol del docente en actividades escolares (Ramos-Díaz et al., 2016). Con respecto al contexto socioeconómico, los estudiantes de bajos ingresos tienen más probabilidades de vivir en vecindarios pobres con tasas más altas de delincuencia, violencia y desempleo (Christenson, et al, 2012). En tales vecindarios, es factible que las escuelas sean de menor calidad, caracterizadas por docentes menos calificados y con mayor rotación, lo cual, aumenta las posibilidades de retrasarse uno o más cursos y experimentar mayores tasas de suspensión, abandono escolar, embarazo adolescente y disminución del compromiso escolar (Christenson et al., 2012).

En cuanto a los padres/madres, estos son los principales guías de sus hijos en sus experiencias escolares, por lo que pueden servir como amortiguadores o agravantes de factores de riesgo para la desconexión y el bajo rendimiento académico (Eccles et al., 2006). La vida familiar y las relaciones positivas con los padres son un factor protector contra los problemas conductuales y psicológicos, incluido el abandono escolar (Suldo et al., 2009). Las actitudes de los padres sobre el aprendizaje, el valor asignado a la educación y las expectativas tiene una importante influencia sobre el rendimiento de sus hijos, creencias y comportamientos relacionados a la escuela (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Christenson et al., 2012).



Existe múltiples formas en que los padres pueden aumentar el compromiso escolar de sus hijos a través de (a) la participación en la tarea, (b) el estilo de crianza y (c) la transmisión de valores educativos (Christenson et al., 2012). Los padres que brindan asistencia con las tareas fomentan el aprendizaje, potencian las estrategias para la gestión del tiempo y la resolución de problemas y fomentan la autopercepción de competencia (Grolnick y Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey et al., 2001). Asimismo, cuando los padres tienen un estilo crianza democrático, los hijos presentan niveles elevados de compromiso escolar, pasan más tiempo en la tarea, tienen altos promedios y mayores expectativas educativas (Newmann et al., 1992). Los padres democráticos fomentan la individualidad, se comunican abiertamente con sus hijos/as, responden constructivamente a la mala conducta, hacen cumplir las normas y enfatizan el aprendizaje como una responsabilidad del

niño y de los padres (Hoang, 2007). Este estilo de crianza fomenta la autoestima, la madurez, el desarrollo cognitivo, la responsabilidad y la independencia, la cual impacta en el éxito académico y en el compromiso escolar (Christenson et al., 2012; Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Ahora bien, desde el punto de vista del desarrollo, cuando los estudiantes ingresan a la escuela secundaria, sus redes sociales tienen una influencia emocional cada vez más importante en sus actitudes hacia la escuela y la motivación para tener éxito (Furlong et al., 2003). Los compañeros adquieren mayor relevancia como fuente de información, compañía, apoyo, retroalimentación y como modelos de comportamiento (Orcasita & Uribe, 2010).

De acuerdo con Kindermann y Skinner (2009) que los niveles de compromiso escolar de los estudiantes están correlacionados con los de su grupo de pares. El compromiso escolar refuerza las percepciones positivas de los estudiantes, generan más apoyo de docentes y padres, y permiten que los estudiantes se unan a compañeros con niveles altos de compromiso escolar. En contraste, las interacciones o percepciones interpersonales inoportunas o incompetentes conducen a la desafección, lo que socava el aprendizaje y el logro

Finalmente, las prácticas pedagógicas alcanzan gran relevancia dentro del contexto escolar (Roorda et al., 2011) puesto que las metas personales de los estudiantes y el modo en que estos se enfrentan al trabajo escolar no dependen solo de las características de la tarea, sino también de la actividad del docente (Leal-Soto et al., 2014). Estos últimos, se pueden considerar un elemento motivacional del entorno dado que pueden crear un contexto o clima que favorezca y estimule la motivación por aprender (Leal-Soto et al., 2014; Wang & Eccles 2011; Wang & Eccles 2012).

Se ha comprobado que la percepción de las relaciones interpersonales entre el estudiante y el docente influye en la interpretación del clima del aula por parte de los estudiantes, lo que a su vez se relaciona con el logro de objetivos académicos (Alonso-Tapia, 2000). En los adolescentes, la relación docente- estudiante es importante tanto para el nivel de compromiso escolar como para el bienestar fuera de la escuela (Quin, 2017). De esta manera, un sentimiento de afecto mutuo entre el docente y el estudiante puede amortiguar las emociones negativas como el aburrimiento, la frustración y la ansiedad, y promover el compromiso escolar (Quin, 2017).

4.1 Prácticas pedagógicas del docente y compromiso escolar

De acuerdo con estudios previos, en la adolescencia los jóvenes informan mayor interés por las experiencias reales que tienen en el aula, sin embargo,

durante las actividades académicas perciben falta de exploración, baja significación de la tarea y ausencia de relaciones de apoyo que desarrollen sus competencias (Roeser et al., 2000). De esta forma, tanto las prácticas como las interacciones que el docente lleva a cabo con sus estudiantes se transforman en una de las herramientas con mayor capacidad para promover un desarrollo positivo general (Christenson et al., 2012).

Al analizar las investigaciones desde el Modelo del Sistema de Sí Mismo, se podría comprender que el docente es un agente del contexto, el cual puede satisfacer las tres necesidades básicas por medio de la participación, el apoyo a la autonomía y la estructura (Connell & Wellborn, 1991).

4.1.1 Prácticas pedagógicas y necesidad de Competencia

La necesidad psicológica de competencia se satisface cuando los estudiantes se sienten eficaces y capaz de realizar tareas con diferentes niveles de complejidad (Connell & Welborn, 1991).

Dentro de las prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de competencia se encuentra el *“comunicar expectativas claras y consistentes”*, es decir, cuando el docente es capaz de explicar a los estudiantes qué es lo que se espera de ellos antes de la actividad a realizar (Vansteenkiste et al., 2012).

Asimismo, el ayudar a los estudiantes a ver que el éxito depende de factores internos y controlables, y estructurar los objetivos de cada clase para satisfacer la necesidad de competencia. Cuando los docentes hacen énfasis en la importancia de la superación personal y respaldan sus metas a través de la estructura de la clase, se observa mayor nivel compromiso escolar en sus estudiantes, en comparación a los de docentes que enfatizan solo el desempeño (Urdan & Schoenfelder, 2006; Wang & Holcombe, 2010).

A la vez, el docente puede desplegar prácticas como el “*entregar ejemplos*” y “*modelar el contenido*”. El primero, es un recurso educativo al cual recurre el docente para poner a disposición de los estudiantes los conocimientos y conceptos de manera que puedan ser comprendidos de forma fácil y práctica (Sandholtz, 2011; Zúñiga-Escobar, 2017). Por su parte, el “*modelar el contenido*” ayuda a los estudiantes a aclarar qué están haciendo y por qué lo hacen, entregando información visual sobre lo que se espera de ellos (Sandholtz, 2011; Harbour et al., 2015).

Otra practica pedagógica es la “*retroalimentación efectiva*”, la cual alude a cuando el docente entrega feedback del trabajo realizado por el estudiante durante la clase. Esta práctica, aumenta el sentido de autoeficacia (competencia), tendiendo a mejorar los resultados académicos y de comportamiento (Apter et al., 2010).

La necesidad de competencia, también se puede satisfacer cuando el docente permite que los estudiantes participen en la clase por medio de “*oportunidades de respuesta*”, es decir, cuando crea tareas entorno a la interacción generando que puedan sentirse eficaces a través de su respuesta y a la vez, que se relacionen con su entorno a partir de una actividad (Strati et al., 2017). También, la utilización de “*reglas claras y consistentes*”, las cuales sean conocidas por todos los estudiantes es una práctica que permite darle una estructura a la clase en donde los estudiantes tengan conocimientos de la consecuencia que tienen sus conductas (Skinner & Belmont, 1993; Fredricks, 2011).

Finalmente, según Crouse & Rice (2018), “*la adaptación del contenido a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)*” también satisface la necesidad de competencia al ser el docente capaz de determinar la necesidad e implementar adaptaciones educativas en actividades dirigidas a estudiantes con NEE, recurriendo a la tecnología de las TICs para fortalecer la adquisición de aprendizajes. Asimismo, el trabajar mediante “*grupos pequeños con estudiantes con NEE*”, permite que el docente optimice el tiempo de instrucción, dedicándolo a grupos de estudiantes en vez de uno a uno, lo cual satisface la necesidad de competencia.

4.1.2 Prácticas pedagógicas y necesidad de Vinculación

La necesidad psicológica de vinculación se lograría satisfacer cuando los docentes aprenden a formar una conexión personal con sus estudiantes, pudiendo mejorar la motivación y el funcionamiento emocional fuera de la escuela (Roeser et al., 1998, Wang & Holcombe, 2010).

De acuerdo con Willms y colaboradores (2009), los estudiantes desean que sus docentes sepan cómo aprenden, qué es lo que entienden, qué no entienden y que usen este conocimiento como punto de partida para guiar su aprendizaje continuo. Existen algunas estrategias para potenciar el compromiso escolar a través de la relación del docente con sus estudiantes, dentro de ellas se encuentra: 1) ética de cuidado y apoyo a las relaciones, 2) respeto, 3) equidad, confianza y un clima disciplinario fuerte, 4) el sentido de responsabilidad y eficacia compartida de los docentes en relación con el aprendizaje, y 5) expectativas de éxito académico.

De esta forma, existen prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de vinculación y se relacionan con mejores niveles de compromiso escolar, entre ellas encontramos el “*apoyo emocional*”, el cual se refiere al grado en que el docente alienta, acepta, respeta y confía en los estudiantes (Durksen et al., 2017, Strati et al., 2017; Turner et al., 2014). Cuando los docentes entregan cuidado pedagógico y cercanía durante la participación en la clase, son capaces de formar un vínculo positivo basado en la confianza y reciprocidad. Existen estudios que

plantean que los adolescentes aprenderían más si sus docentes se preocuparan por ellos personalmente, y que la calidad de dicha relación distingue a los estudiantes que tienen éxito en la escuela de aquellos que no lo hacen (Roeser et al., 1998; Strati et al., 2017).

Asimismo, la “*comunicación efectiva*” y el reconocimiento de la individualidad satisfacen la necesidad de vinculación. La primera al considerar las opiniones de la totalidad de los estudiantes al tomar decisiones, lo cual genera que se sientan escuchados y se instaure un dialogo fluido entre el docente y sus estudiantes. Por su parte, el “*reconocimiento de la individualidad*” se logra cuando el docente crea relaciones personales con cada uno de sus estudiantes, mostrándole que los conoce y se preocupa por su bienestar, ejemplo de aquello podría ser el mantener una conversación a solas, contactarlos por teléfono, email o redes sociales (Akiva, 2010; Fredricks, 2011).

Otra practica pedagógica que satisface la necesidad de vinculación, es el “*aprendizaje cooperativo*”, el cual se refiere a cuando el docente utiliza un enfoque de la instrucción académica en el que los niños trabajan juntos para ayudarse unos a otros a aprender, por ejemplo, el realizar foros de discusión online y tener la oportunidad de experimentar y practicar valores prosociales como la justicia, la amabilidad, la responsabilidad y la consideración (Furlong et al., 2003; Lewis et al., 2011).

Los estudios que evalúan prácticas pedagógicas en el contexto remoto han señalado que las “ayudas visuales” como imágenes y emojis son útiles durante la comunicación remota, puesto que permite evitar malentendidos y promover una atmósfera positiva donde se genere cercanía entre el docente y sus estudiantes (Chiu, 2021). Finalmente, cuando el docente es un “modelo de compromiso” entregando su apreciación de la materia a los estudiantes y demostrando su propia interés y entusiasmo en el área, genera cercanía y aumenta la comunicación permitiendo la satisfacción de la necesidad de vinculación (Fredricks, 2011).

4.1.3 Prácticas pedagógicas y necesidad de Autonomía

En cuanto a la necesidad psicológica de autonomía, esta se lograría satisfacer cuando los estudiantes se enfrentan a retos que están a su alcance y que les entrega una sensación de autoeficacia y control, donde el rol del docente es proporcionar andamiaje y apoyos apropiados (Bandura et al., 1996; Schunk, 2012). En este sentido, los adolescentes desean aprender con las personas de su comunidad, conectarse con sus docentes y con su propia experiencia, y tener más oportunidades para el diálogo y la conversación durante la clase (Dunleavy & Milton, 2009).

Asimismo, otras prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de autonomía son la creación de entornos de aprendizaje que construyan relaciones interdependientes (Willms et al., 2009), donde el docente propicie más interacción, y la “*negociación y exploración*” entre los estudiantes, discutiendo el contenido en conjunto en lugar de entregar a los estudiantes solo los resultados, por ejemplo, tipo de actividad, forma de evaluar, plazos etc. (Claxton, 2007; Parsons & Taylor, 2011).

Además, el docente puede desplegar sus habilidades para que el entorno de aprendizaje sea atractivo, utilizando las preferencias, estilos de aprendizajes de los estudiantes y potenciando habilidades interpersonales de los aprendices (Parsons & Taylor, 2011).

Los estudios que evalúan prácticas pedagógicas en el contexto remoto han señalado que el “*brindar opciones de trabajo*”, es decir cuando los docentes entregan a los estudiantes acceso autónomo a diversas formas de adquirir el aprendizaje, utilizando diferentes materiales como enlaces, videos y diapositivas (Bedenlier et al., 2020, Chiu, 2021; Hospel & Galand, 2016) satisfacen la necesidad de autonomía. Asimismo, utilizar la flexibilidad, permitiendo que los estudiantes utilicen cualquier formato digital como diapositivas, videos, blogs y herramientas para completar sus tareas satisface la necesidad de autonomía,

puesto que colabora con la adaptación a los nuevos entornos educativos y facilita la labor pedagógica en el contexto de ERE (Trenshaw et al., 2016).

Finalmente, entregar “*relevancia al contenido*”, es decir, enmarcar el contenido en las experiencias personales, eventos sociales o situaciones cotidianas, entrega relevancia y sentido de lo que se aprende, lo cual propicia que el aprendizaje adquiera un significado personal para el estudiante y brinde una sensación de autoeficacia y control que es aún más necesaria en la educación remota de emergencia (Wang & Eccles, 2013; Goodyear & Carvalho, 2014; Chiu, 2021).

5. ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA (ERE) Y COMPROMISO ESCOLAR

Existen investigaciones previas a la pandemia COVID-19 que han estudiado la relación entre el compromiso escolar y la educación a distancia (Chen et al., 2018; D'Errico et al., 2016; Starr-Glass, 2016) Estos estudios plantean que en un contexto de aprendizaje remoto diversos elementos influyen en el compromiso académico, tales como el uso de tecnologías, el estilo de aprendizaje individual y la falta de interacciones físicas entre los propios estudiantes, y entre estos y sus docentes (Starr-Glass, 2016).

Asimismo, se reconoce que la falta de interacción física con compañeros y docentes crea una brecha psicológica y comunicativa que conduce a la desvinculación de los cursos en línea (Estes, 2016), puesto que el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa tiene un efecto altamente positivo en el

compromiso de los estudiantes y, en consecuencia, en los resultados de sus aprendizajes (Cummings et al., 2017; Estes, 2016; Young & Bruce, 2011).

Por su parte, Chen y colaboradores (2018), en su estudio con población universitaria, señalan la importancia de que la enseñanza a distancia se base en los intereses de los estudiantes y que se utilicen recursos en línea para explorar estos temas con mayor profundidad. Las percepciones de aprendizaje y satisfacción de los estudiantes se relacionan con elementos de diseño específicos como: actividades de aprendizaje, participación interactiva y un diseño de evaluación sólido.



Asimismo, D'Errico et al., (2016) analizaron las emociones experimentadas por los estudiantes en diferentes contextos de e-learning (chats con el docentes, discusiones grupales privadas, hilos de foros y actividades de contenido) y su relación con el compromiso escolar, este plantea que cuando los estudiantes experimentan emociones positivas a través de actividades de aprendizaje sincrónico (charlas con profesores y entre estudiantes), las dimensiones conductual y emocional del compromiso académico aumentan significativamente.

Finalmente, Wu et al., (2017) examinó el impacto de una comunidad de aprendizaje en línea en un aula invertida, específicamente a través de plataformas

móviles. Sus hallazgos plantean que la comunidad de aprendizaje en línea no solo facilitó una colaboración significativa y positiva, donde el uso de los chats grupales de los estudiantes y un diseño instruccional colaborativo de aula aumentó el compromiso escolar de los estudiantes.

La ERE, planteada para enfrentar la pandemia COVID-19, surge como una respuesta a la crisis y conlleva un cambio temporal en la forma en que se imparten los aprendizajes, recurriendo a un modo alternativo que implica el uso de soluciones totalmente remotas para la enseñanza (Hodges et al., 2020; Malan, 2020). A diferencia de la enseñanza a distancia, la cual se configura en un contexto de normalidad, la ERE surge de forma reactiva, sin previa planificación y en un entorno adverso para la enseñanza.

Al respecto, Tulaskar y Turunen (2021) plantean que la ERE, a diferencia de la educación a distancia, es un método de aprendizaje improvisado, siendo una opción obligatoria y repentina ofrecida a los estudiantes. En este sentido, los docentes utilizan software de terceros como Zoom, Meet, WhatsApp, entre otras, los cuales no se encuentran equipados para crear una experiencia de aprendizaje agradable, interactiva, segura y atractiva. Esto, no solo limitaría la interacción entre estudiantes o entre docente y estudiantes, sino también impacta en la vinculación de los estudiantes en los cursos en línea.

Kapasia et al., (2020), evaluó el impacto de una ERE en medio de la pandemia COVID-19, en estudiantes escolares y universitarios en Bengala, una región oriental de la India. Dos tercios de los participantes eran menores de 22 años, siendo la mediana total 21 años de edad. Según los autores, en la ERE no se siguió ninguna estructura durante la realización de los cursos, lo que provocó una baja motivación, una experiencia insatisfactoria y emociones pesimistas. La experiencia de una ERE no estructurada dio como resultado la creación de una actitud despreocupada en los estudiantes y una menor satisfacción hacia la calidad del aprendizaje, lo que se puede considerar un efecto a largo plazo de la implementación de una ERE.



Asimismo, muchos adolescentes y jóvenes han experimentado altos niveles de estrés y ansiedad que surgen del aprendizaje en línea. La falta de recursos, las dificultades familiares y la inestabilidad contextual debido a la pandemia han generado diversas problemáticas de salud mental (UNESCO, 2020). Esto coincide con lo planteado Kapasia et al., (2020) quien señala que los estudiantes de educación superior indios notaron problemas relacionados con la ansiedad, la mala conectividad a Internet y un entorno de estudio desfavorable en el hogar.

Lo anterior, ha generado que durante la ERE exista una disminución en el compromiso escolar de los estudiantes debido a factores como, el acceso a herramientas digitales, la cultura, la desigualdad y privacidad digital, y el nivel

socioeconómico que impacta en la conexión del docente y estudiantes en el entorno de una ERE (Khlaif et al., 2021).

Según Khlaif et al., (2021), los docentes podrían facilitar el aprendizaje, proporcionando comentarios y retroalimentación sobre las respuestas de los estudiantes, así como ayudarlos a terminar las tareas durante la clase remota. Chiu (2021) destaca que las buenas relaciones entre estudiantes y docentes pueden animarlos a participar en actividades (compromiso conductual), mejorar sus actitudes hacia la disciplina y las actividades (compromiso emocional) y entregarles confianza para completar tareas desafiantes (compromiso cognitivo). Sin embargo, durante la ERE, la pandemia obligó a los docentes a adentrarse en plataformas de educación a distancia de forma reactiva y sin previa planificación, incorporando a su quehacer nuevas herramientas tecnológicas, las cuales no siempre son compatibles con la totalidad de la población estudiantil, debido a las severas dificultades en el acceso y conectividad (Toledo, 2020). De acuerdo con Hodges et al. (2020), en este contexto es necesario una planificación cuidadosa sobre cómo apoyar las interacciones que son importantes para el proceso de aprendizaje, como lo es la relación entre el docente y sus estudiantes, y así lograr mantener los niveles de compromiso escolar.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO

6. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo han adecuado las prácticas pedagógicas que favorecen el compromiso escolar mediante la satisfacción de necesidades psicológicas básicas de los estudiantes durante la enseñanza remota de emergencia, los docentes de escuelas que previamente presentaban altos niveles de compromiso escolar?



7. SUPUESTOS

- a. El docente que estructura los tiempos de la clase, comunica expectativas y entrega retroalimentación efectiva, satisface la necesidad de competencia en sus estudiantes en el contexto de educación remota de emergencia.
- b. El docente que establece un clima de relaciones de aceptación, confianza y respeto, satisface la necesidad de vinculación de sus estudiantes en el contexto de educación remota de emergencia.

c. El docente que propicie mayor interacción, negociación y relevancia en los contenidos, satisface la necesidad de autonomía de sus estudiantes en el contexto de educación remota de emergencia.

d. El docente que presenta un adecuado manejo de las herramientas digitales para mantener la comunicación y vínculo con los estudiantes, propicia un mejor clima en el contexto de educación remota de emergencia.

e. Los docentes identifican un cambio significativo en la influencia de sus prácticas pedagógicas para satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y vinculación en el compromiso escolar de los estudiantes antes y durante la educación remota de emergencia.

8. MÉTODO



8.1 Objetivo general

Analizar las percepciones docentes respecto a cómo han adecuado sus prácticas pedagógicas para favorecer el compromiso escolar mediante la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, durante la enseñanza remota de emergencia.

8.2 Objetivos específicos

- a. Describir las percepciones docentes respecto a las prácticas pedagógicas implementadas durante la enseñanza remota de emergencia para satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y vinculación de los estudiantes.
- b. Describir las percepciones docentes respecto a cómo han variado las prácticas pedagógicas implementadas para la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y vinculación de los estudiantes durante la enseñanza remota de emergencia en comparación a las realizadas antes de este evento.
- c. Caracterizar los discursos docentes sobre la influencia de sus prácticas pedagógicas para satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y vinculación en el compromiso escolar de los estudiantes antes y durante la educación remota de emergencia.

8.3 Diseño de la investigación

La presente investigación corresponde a un diseño anidado concurrente de un modelo dominante, el cual se caracteriza por un estudio predominante que guía el proyecto secundario (Hernández et al., 2014). De esta forma, la investigación está inserta dentro del proyecto FONDECYT 1181265 “Trayectorias de compromiso escolar de adolescentes con y sin necesidades educativas especiales”, de diseño cuantitativo y que tiene por objetivo analizar las trayectorias de compromiso

escolar en dos grupos de estudiantes (con y sin necesidades educativas especiales) durante toda su enseñanza media.

El presente estudio se enmarca en una metodología cualitativa, que busca caracterizar e interpretar el compromiso escolar a partir de la perspectiva de los actores (Hernández et al., 2014). Su alcance se encuentra a un nivel exploratorio y descriptivo, dado que se desea analizar la percepción de los docentes respecto a cómo han variado las prácticas pedagógicas que favorecen el compromiso escolar durante la educación remota de emergencia.

A partir de lo anterior, se seleccionaron docentes de las escuelas que son parte de la muestra de la investigación principal y que mostraron altos niveles de compromiso escolar, de acuerdo con los resultados del primer año de las evaluaciones del proyecto FONDECYT 1181265, realizadas en el año 2018.

La presente investigación utilizó un enfoque fenomenológico, cuyo objetivo es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno (Hernández-Sampieri et al., 2010).

Finalmente, el interés de esta investigación es realizar una construcción del fenómeno a partir de la perspectiva de los profesores, recogiendo las particularidades de su entorno e identificando cómo y por qué han variado las prácticas pedagógicas que favorecen el compromiso escolar en el contexto de pandemia.

8.4 Participantes

Se utilizó un muestreo homogéneo e intencionado, puesto que buscó que todos los participantes compartiesen ciertas características comunes asociadas al propósito del estudio (Hernández-Sampieri et al., 2010).

Los participantes fueron seleccionados en conjunto con los directores o coordinadores PIE de cada establecimiento, considerando los siguientes criterios de inclusión: (a) Haber estado realizando clases en el establecimiento cuando se tomaron las mediciones de compromiso escolar de la investigación principal el año 2018, (b) Realizar una de las asignaturas con mayor cantidad de horas semanales, es decir, Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia o Ciencias Naturales. Asimismo, como criterio de exclusión, se consideró aquellos docentes que llevaban menos de 3 años realizando clases en el establecimiento seleccionado.

Tomando en consideración todos estos criterios, la muestra de este estudio la conformaron siete docentes de enseñanza media que trabajaban en escuelas que en 2018 reportaron altos niveles de compromiso escolar de acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación principal. De esta forma, participaron dos docentes de matemáticas, tres de historia y dos de lenguaje y comunicación. Todos ellos se encontraban impartiendo clases en alguna modalidad de enseñanza remota en el segundo semestre del año 2020.

8.5 Técnicas de recolección de información

En el presente estudio, se utilizó la entrevista semiestructurada como método de levantamiento de información, la cual tributa al cumplimiento de los objetivos específicos del estudio. La entrevista semiestructurada es una reunión para conversar e intercambiar información, donde el entrevistador utiliza una guía de temas o preguntas en la que existe la posibilidad de introducir preguntas adicionales para precisar u obtener más información (Hernández et al., 2014).

Para abordar las diferentes temáticas que dieron respuesta a los objetivos de investigación, se elaboró una pauta de entrevista en conjunto con miembros de la investigación principal, la cual se dividió en seis apartados: a) Antecedentes del docente, b) Influencia de la práctica pedagógica en el compromiso escolar de los estudiantes, c) Prácticas pedagógicas asociadas a la necesidad de autonomía de los estudiantes, d) Prácticas pedagógicas asociadas a la necesidad de competencia de los estudiantes, e) Prácticas pedagógicas asociadas a la necesidad de vinculación de los estudiantes, f) Preguntas finales (ver anexo 1).

Cada apartado contaba con preguntas guiadas que respondían la dimensión a investigar. Asimismo, en algunos casos fue necesario incluir preguntas emergentes que permitieran clarificar o profundizar las respuestas de los docentes.

8.6 Procedimiento

En cuanto al procedimiento, primero se revisó la base de datos del estudio principal (FONDECYT 1181265), y se seleccionó los establecimientos educacionales cuyos estudiantes reportaron los más altos niveles de compromiso escolar en el año 2018.

Las investigadoras del proyecto principal se contactaron con los directores y coordinadoras del Programa de Integración (PIE) de los establecimientos seleccionados con el propósito de invitarlos a participar de este estudio anidado. En dicha instancia, se dio a conocer el objetivo de la presente tesis, la información a recolectar, el número de docentes requeridos, y la técnica de recolección de información a utilizar.

La selección de los participantes se realizó considerando los criterios de inclusión y de exclusión mencionados.

Una vez seleccionados los docentes, se tomó contacto con ellos a través de correo electrónico invitándolos formalmente a formar parte del estudio y así, concretar un horario de encuentro para realizar la entrevista semiestructurada.

Una vez agendadas las fechas, se procedió a realizar las entrevistas, las cuales fueron realizadas durante los meses de diciembre a abril del 2021. En dichos encuentros, se encontraba presente una de las investigadoras del proyecto

Fondecyt 1181265 y la tesista. Antes del inicio de cada entrevista, se leyó el consentimiento informado a cada docente participante. Este documento, contenía el propósito de la investigación, los procedimientos a realizar, la técnica de recolección de información (entrevistas) y la naturaleza confidencial de la información entregada. Luego, se les solicitó a los participantes leer un párrafo escrito en primera persona donde autorizaban participar en el estudio, y se les envió por correo dicho documento al término de la cada reunión.

Cada entrevista contó con una estructura definida, puesto que se llevó a cabo en una modalidad online, utilizando la plataforma Zoom y grabando los encuentros, con un tiempo aproximado de 60-80 minutos por docente. De este modo, se transitó por diferentes fases: 1) La fase social, donde se incluyó la presentación y preguntas orientadas a conocer los antecedentes personales y experiencia profesional del docente. 2) El desarrollo, donde se realizaron preguntas que abordaban los objetivos específicos de la investigación y 3) el cierre, donde se aclararon dudas y se concluyó la entrevista.

Una vez levantada la información, se procedió a realizar el análisis, de acuerdo con los pasos detallados en la siguiente sección.

8.7 Procedimiento de análisis de información

Una vez recabada la información, se procedió transcribir las entrevistas y construir un libro de códigos preestablecidos para realizar un análisis deductivo.

Para esto, fue necesario comenzar una búsqueda en la literatura científica que permitiera crear códigos que aludieran a prácticas pedagógicas que satisfacen las tres necesidades básicas planteadas por Connell y Welborn (1991), competencia, vinculación y autonomía, las cuales para efectos de este estudio fueron comprendidas como tres grandes categorías.

Posteriormente, se traspasó la información al software Dedoose (Lieber & Weisner, 2013), y se procedió a analizar las entrevistas con los códigos preestablecidos. A medida que ocurría el proceso, se fueron creando nuevos códigos emergentes que surgían desde los relatos de los participantes, a través de un análisis de contenido, el cual se conceptualiza como una técnica de interpretación de textos realizado a través del método científico, es decir, incluyendo una lectura sistemática, objetiva, replicable y válida (Abela, 2003) En este sentido, se desarrollaron los códigos por similitud de información y se distribuyeron los datos pertenecientes a cada categoría hasta que se cumplió el principio de saturación.

Finalmente, se utilizó la triangulación de investigadores, la cual se refiere a que observación o análisis del fenómeno es llevado a cabo por diferentes personas. De esta manera, se reducen los sesgos de utilizar un único investigador en la recolección y análisis de datos y se agrega consistencia a los hallazgos, siendo este producto del consenso de los analistas o investigadores (Patton, 2002). De esta forma, dos miembros del equipo de la investigación principal (Fondecyt 1181265) realizaron una revisión conjunta a las transcripciones de entrevistas,

revisión del libro de códigos, de la pauta de entrevista, la codificación y análisis de la información.

Por otra parte, en el presente estudio, se contó con los criterios de calidad de la investigación cualitativa, los cuales son la reflexividad, autenticidad/ credibilidad, sistematicidad metodológica, coherencia y conciencia de la complejidad (Gehrig et al., 2014).

La reflexividad se cumplió por medio de la confección de un plan de trabajo y memorandos del procedimiento de levantamiento y análisis de información que permitieron visualizar cada parte del proceso con claridad, logrando establecer una organización previa a cada etapa del proceso investigativo. Se establecieron fechas y horarios determinados para realizar las entrevistas, además de ir corroborando que las preguntas realizadas a los docentes efectivamente fueran respondiendo los objetivos de investigación. En el caso del análisis, se organizó la información a través de la creación de categorías y códigos que dieran coherencia al relato, pudiendo realizar conclusiones a partir de las percepciones docentes.

La autenticidad/credibilidad, se llevó a cabo mediante la utilización de códigos emergentes para la codificación de la información, es decir, durante el análisis de las entrevistas hubo temáticas que surgieron de forma natural durante el estudio que permitieron la creación de nuevos códigos.

La sistematicidad metodológica, se efectuó mediante la elección del método de recolección de información, los tipos de informante y la sucesión temporal del proceso de investigación, lo cual, ha sido previamente presentado y justificado. En este sentido, se confeccionó una entrevista semiestructurada que contó con diversas revisiones previas a su aplicación, además, se escogieron participantes que tuvieran características similares entre ellos y se establecieron tareas específicas para cada parte del proceso investigativo.

Finalmente, la coherencia y conciencia de la complejidad alude a diversos aspectos que se deben considerar para estudiar el fenómeno a investigar, tales como aspectos ideológicos, tipos de experiencias individuales y colectivas. Se elaboró una pauta de entrevista semiestructurada para abordar los objetivos de investigación y, así entregar diversas aproximaciones del fenómeno estudiado.

8.8 Consideraciones éticas

Dentro del proceso investigativo se llevó a cabo todas las consideraciones éticas pertinentes. En primer lugar, se le entregó un consentimiento informado a cada docente, el cual contenía el propósito de la investigación, los procedimientos que serían realizados y las técnicas de recolección de información (entrevista), explicitando la naturaleza confidencial de la información entregada. Además, se consideró el manejo de riesgos para los participantes asegurando que los resultados del estudio no generaran ningún perjuicio previsible o daño institucional, profesional o personal a los docentes, es por ello que no se revela

ningún tipo de antecedentes personales en los resultados de esta investigación (Noreña, Alcaraz, Rojas, & Rebolledo, 2012). De igual forma, se dejó en claro que la participación era voluntaria y que cada persona podía retirarse de la investigación en cualquier momento.

9. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del presente estudio. Los códigos derivados de la literatura y los códigos emergentes fueron organizados en cuatro categorías comprensivas, para dar respuesta al objetivo general de la investigación.



Para responder al primer objetivo específico: a) describir las percepciones docentes respecto a las prácticas pedagógicas implementadas durante la enseñanza remota de emergencia para satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y vinculación de los estudiantes, la investigación contó con categorías y códigos preestablecidos, extraídos de la literatura de manera deductiva.

De esta manera, se realizó la búsqueda de prácticas pedagógicas que, de acuerdo con la investigación en compromiso escolar, han mostrado evidencia de

su efecto en la satisfacción de las tres necesidades básicas planteadas por el Modelo del Sistema de Sí Mismo, competencia, vinculación y autonomía en los estudiantes (Connell & Wellborn, 1991).

Así, se crearon tres categorías preestablecidas: 1) competencia, 2) vinculación y 3) autonomía. Dentro de la categoría de competencia, se establecieron nueve prácticas pedagógicas: comunicar expectativas (Vansteenkiste, 2012), adaptación a NEE (Crouse & Rice, 2018), entregar ejemplos (Sandholtz, 2011), modelaje (Sandholtz, 2011), pequeños grupos NEE (Crouse & Rice, 2018), oportunidad de respuesta (Strati, 2017), reglas claras y consistentes (Fredricks, 2011), retroalimentación (Apter et al., 2010) y rutinas y procedimientos (Fredricks, 2011). Dentro de la categoría de vinculación se extrajeron seis prácticas pedagógicas: modelo de compromiso (Fredricks, 2011), apoyo emocional (Chiu, 2021, Maier, 2017), aprendizaje cooperativo (Lewis et al., 2011), ayudas visuales (Chiu, 2021), comunicación efectiva (Fredricks, 2011) y reconocimiento de la individualidad (Fredricks, 2011). Finalmente, en la categoría de autonomía, se establecieron cuatro prácticas pedagógicas: aprendizaje personalizado (Alamri, 2020), negociación (Claxton, (2007), opciones de trabajo (Bedenlier et al., 2020) y destacar la relevancia del contenido (Wang & Eccles, 2013).

Por otra parte, para dar respuesta al segundo y tercer objetivo específico: b) describir las percepciones docentes respecto a cómo han variado las prácticas

pedagógicas implementadas para la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y vinculación de los estudiantes durante la ERE en comparación a las realizadas antes de este evento y c) caracterizar los discursos docentes sobre la influencia de sus prácticas pedagógicas para satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y vinculación en el compromiso escolar de los estudiantes antes y durante la educación remota de emergencia fue necesario levantar categorías a partir del análisis de las entrevistas de forma inductiva, las cuales se detallan en Tabla 1.

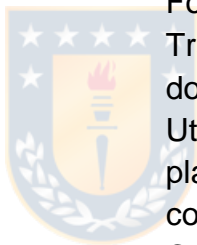
De este modo, a partir de los códigos derivados de la literatura y los emergentes, los resultados fueron organizados en cuatro grandes categorías que dan respuesta a los objetivos de la investigación (Tabla 1).

Tabla 1

Presentación de categorías y códigos utilizados durante el análisis de la información.

Categorías	Práctica pedagógica
1. Prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de competencia	Comunicar expectativas Adaptación a NEE Entregar ejemplos Modelaje Pequeños grupos NEE Oportunidad de respuesta Reglas claras y consistentes Retroalimentación Rutinas y procedimientos

2. Prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de vinculación	Modelo de compromiso Apoyo emocional Aprendizaje cooperativo Ayudas visuales Comunicación efectiva Reconocimiento de la individualidad
3. Prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de autonomía	Aprendizaje personalizado Negociación Opciones de trabajo Destacar la relevancia del contenido
4. Ajustes pedagógicos realizados durante la enseñanza remota de emergencia (ERE)	Adaptación de evaluaciones a ambientes no presencial Cambio en la didáctica en ambiente no presencial Contexto familiar Forma de interacción remota Trabajo colaborativo con otros docentes Utilización de redes sociales y plataformas digitales en contexto no presencial Conectividad



9.1 Prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de competencia

Esta categoría refiere a la necesidad descrita por Connel y Wellborn (1991) que tienen los estudiantes de sentirse eficaces y capaces de realizar tareas con diferentes niveles de complejidad, lo cual implica el dominio del ambiente, la capacidad de lograr los resultados y sentimientos de eficacia deseados (Deci & Ryan, 2002). El docente, puede satisfacer la necesidad de competencia brindando estructura a través de la entrega de directrices y expectativas, asistencia

exhaustiva y retroalimentación (Deci & Ryan, 2008; Reeve, 2002; Vansteenkiste et al., 2009).

Se observa que, en estudiantes de enseñanza básica, la estructura del docente influye positivamente en el comportamiento auto informado de compromiso escolar (Vansteenkiste et al., 2012), así como también, es capaz de predecir el compromiso conductual en adolescentes (Jang et al., 2010), es decir, cuando los docentes proporcionan más estructura a nivel del aula existe un mayor compromiso conductual de los estudiantes (Hospel & Galand, 2016).



Asimismo, la provisión de estructura por parte de los docentes a nivel de aula se relaciona positivamente con el informe del uso de estrategias de autorregulación por parte de los estudiantes (Hospel & Galand, 2016). De este modo, cuando los estudiantes perciben que los docentes crean un ambiente de aprendizaje solidario y estructurado en el que las expectativas son altas, claras y justas, tienen más probabilidades de reportar altos niveles de compromiso escolar (Klem & Connell, 2004; Reyes et al., 2012). Para su análisis dentro de esta investigación, las entrevistas se codificaron con prácticas pedagógicas que están consignadas dentro de la literatura y que satisfacen la necesidad de competencia.

De acuerdo con la percepción de los/as entrevistados/as, existen algunas prácticas pedagógicas que inciden en la satisfacción de la necesidad de competencia, incluyendo la forma en la cual desarrollan las clases y las interacciones que promueven. En primer lugar, los entrevistados describen que brindar “oportunidad de respuesta” (Strati et al., 2017) a sus estudiantes incentiva la participación durante la clase y brinda la oportunidad de relacionarse con su entorno a partir de una actividad. En modalidad remota es una práctica bastante utilizada por los docentes entrevistados/as, siendo la más pesquisada dentro de esta categoría. Los docentes mencionan ocuparla como una herramienta que incentiva el debate y participación dentro de la clase, combinándola con videos, preguntas abiertas y experiencias personales.



Lo anterior se puede apreciar en el siguiente relato:

Entrevistado: Yo trabajo muchos videos, videos cortitos, estamos hablando de 5 minutos. Es como los griegos, ósea había un filósofo griego que cuestionaba, provocaba, interactuar constantemente. Es como por ejemplo hoy día toda la concepción del movimiento feminista descansa en determinados principios. Entonces si logras en un momento dado provocar a ese estudiante, se genera un ambiente de debate y discusión, entendiendo que el debate es un intercambio de ideas, nada más que eso (Profesor de Historia, comunicación personal, 13 de abril de 2021)

En cuanto a la “retroalimentación” (Apter et al., 2010), los docentes comentan que durante la ERE en ocasiones han utilizado formularios online (Google Forms)

como forma de evaluación y que a partir de las respuestas de sus estudiantes pueden entregar retroalimentaciones más individuales. Sin embargo, la utilización de formularios no era llevada a cabo de forma sistemática por la totalidad docentes, sino más bien por aquellos más jóvenes que tienen mayor conocimiento de las herramientas digitales.

Asimismo, en un formato grupal llevan a cabo encuentros telemáticos (clases) con un número reducido de estudiantes, con los que resuelven dudas o realizan actividades, pudiendo retroalimentar su trabajo. En este sentido, durante la ERE ha sido difícil realizar retroalimentación de la manera tradicional o a través del uso de guías y su devolución corregida, puesto que las dificultades de conectividad de los estudiantes generan dificultades para contactarlos y por ende poca participación en instancias pedagógicas. Esto ha conllevado que en la mayoría de los casos la retroalimentación se realice de forma virtual, al final de las clases y de manera general al grupo de estudiantes.

Con respecto a las *“adaptaciones a NEE”* y la *“formación de grupos pequeños con estudiantes que presenten NEE”* (Crouse & Rice, 2018), las percepciones de los docentes aluden a que la adaptación es una responsabilidad del Programa de Integración (PIE) y ellos solo deben apoyar dicho proceso. Además, comentan que formar grupos pequeños con estudiantes con NEE no es una práctica común en el contexto remoto para los profesores de aula regular, sino más bien, se ha dado de forma reactiva como una respuesta a aquellos estudiantes que han presentado un

retraso en el aprendizaje de los contenidos y a solicitud de los profesores diferenciales.

Lo anterior se puede apreciar en el siguiente relato:

Entrevistado: En el caso de las niñas de integración, con ellas si se logró hacer un trabajo, no permanente, sino que ocasional. Generalmente, la profesora que estaba a cargo de algún grupo (profesora diferencial) se contactaba con alguno de los profesores (de aula regular) y los profesores (de aula regular) asistíamos como a una sesión en donde se reforzaba hasta cierto punto los contenidos y habilidades, pero para los grupos que pertenecen al programa de integración, y eso también apoyado por una docente del programa (Profesor de Historia, comunicación personal, 29 de diciembre de 2020).



Por otro lado, la percepción de los docentes al utilizar “*reglas claras y consistentes*” (Fredricks, 2011) en contextos remotos es más positiva al compararlo con el ambiente presencial. En la presencialidad, el manejo conductual de los estudiantes adquiere gran dificultad para los docentes debido al alto número de jóvenes que integran los cursos y las diferentes problemáticas individuales que estos muestran. Por el contrario, en el contexto ERE existe un mayor control que entregan las plataformas digitales, lo cual permite suprimir los distractores (silenciar), y trabajar con grupos de estudiantes más pequeños, lo que otorga un mejor manejo de la clase. Por último, el “*comunicar sus expectativas*” (Vansteenkiste et al., 2012) y “*utilizar rutinas y procedimientos*” (Fredricks, 2011),

no fueron reportados por ninguno de los docentes entrevistados como prácticas que satisfagan la necesidad de competencia.

Finalmente, el “*entregar ejemplos*” y utilizar el “*modelaje*” (Sandholtz, 2011), permite que los estudiantes puedan comprender mejor los contenidos revisados. En el contexto remoto, los docentes comentan que esto se logra a través de material asincrónico como videos o cápsulas explicativas del contenido que ellos mismos graban para sus estudiantes, y que les permite explicar de mejor manera el contenido a enseñar o bien demostrar un procedimiento que sería difícil de entender solo con una explicación escrita.

Lo anterior se puede apreciar en el siguiente relato:

*Entrevistada: mi marido en esta necesidad que (yo) tenía me hizo esto que es una plataforma donde yo coloqué mi cuaderno acá y coloqué mi celular acá arriba y me grabó ejecutando el desarrollo un ejercicio donde yo inicié diciéndole a los chiquillos, buenos días, niños, como ustedes saben lo primero que hice fue escribir mi ejercicio cuaderno. Ahora ustedes lo primero que hacen es escribir la guía en el cuaderno y una vez que tiene la guía y cuaderno se pueden guiar del ejemplo porque yo desarrollo paso a paso el ejercicio con destacadores, con lápices encriptas, ocupé destacadores, plumones todo lo que yo pueda tener a la mano y trato de explicar este ejercicio paso a paso un ejemplo para que ellos puedan hacer los siguientes, porque lo hago, porque algunas veces estos videítos de YouTube no es mi realidad, no se adapta al contexto de mis niños.
(Profesora de Matemáticas, comunicación personal, 16 de abril de 2021)*

Pese a la utilidad de estas prácticas de *ejemplo y modelaje*, los docentes reconocen dificultades para aplicarlas en el contexto remoto, puesto que por sí solas no permiten comprobar la adquisición del aprendizaje y queda a voluntad del docente realizar dicha comprobación. Este proceso de *monitoreo* fue una práctica poco pesquisada en la presente investigación, debido a las diversas dificultades en el acceso y conectividad.

9.2 Prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de vinculación

La vinculación representa la experiencia de relaciones sociales saludables. Las personas precisan experimentar que están involucradas en interacciones con otros significativos, conectándose con ellos en vínculos de cuidado y de cariño mutuos (Deci & Ryan, 2002). El tipo de relación afectiva entre docentes y estudiantes influencia el desarrollo académico, social, comportamental y emocional de los estudiantes (McGrath & Van Bergen, 2015).

El docente podría satisfacer la necesidad de vinculación por medio de la participación, brindando apoyo afectivo, calidez y consideración de la perspectiva de los estudiantes (Vansteenkiste et al., 2009). Se ha observado que generalmente el apoyo de los docentes se asocia positivamente con la participación de los estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria (Marks, 2000, Cooper 2014, Lietaert et al., 2015). Asimismo, en su estudio de revisión,

Stroet et al. (2013) demostró que existe una relación positiva entre el apoyo docente y la participación estudiantil de adolescentes.

De acuerdo con la percepción de los/as entrevistados/as, existen algunas prácticas pedagógicas que inciden en la satisfacción de la necesidad de vinculación. En primer lugar, los entrevistados describen que brindar “*apoyo emocional*” (Chiu, 2021) se relaciona con la cercanía, contención y conocimiento de las situaciones que viven sus estudiantes. En este sentido, el rol del docente se asemeja a una figura positiva capaz de generar confianza y escucha activa, pudiendo guiar a los estudiantes en las temáticas personales que están influyendo en su aprendizaje. El apoyo emocional es una práctica ampliamente utilizada en el contexto de ERE, siendo la más pesquisada dentro de esta categoría. Ejemplos de esta práctica son las instancias de conversación en espacios de confianza que se generan espontáneamente entre docente y estudiantes.

Lo anterior se puede apreciar en el siguiente relato:

Entrevistado: *Entonces yo creo que por ahí es la cercanía que nosotros como docentes podemos generar con las estudiantes, como esta especie de contención emocional de las chiquillas y también entregarle la seguridad que sus respuestas va a ser contestadas con la rigurosidad que se merecen, que no va a haber una pregunta o un trato diferente a preguntas de distintas niñas. Por ahí va lo que se logró o que se intentó realizar*

durante este año en este trabajo a distancia (Profesor de Historia, comunicación personal, 29 de diciembre de 2020).

A partir de lo anterior, se puede interpretar que esta práctica pedagógica fue más pesquisada debido a que los docentes utilizaban intencionalmente los diversos canales de comunicación implementados durante la ERE para contactar y acercarse a sus estudiantes, creando una oportunidad para brindar apoyo emocional.

Asimismo, en menor medida, los docentes describen utilizar su rol como “*modelo de compromiso*” (Fredricks, 2011), donde entregan su apreciación de la materia a los estudiantes demostrando su propio interés. Esto, es visto como una forma de actuar en consecuencia frente a sus estudiantes, es decir, si ellos exigen compromiso con la asignatura, entonces también se plantean ser coherentes y mostrar el mismo interés a la hora de realizar su clase, lo cual en el contexto no presencial no se ha podido llevar a cabo con tanta frecuencia, debido a la falta de interacción directa con los estudiantes en instancias pedagógicas, por lo que es una práctica poco pesquisada dentro de la investigación.

Lo anterior se puede apreciar en el siguiente relato:

Entrevistado: *La historia no puede ser neutra, tienes que tener un compromiso, porque les estás exigiendo a tus alumnos un compromiso. Que tengan una opinión, que tengan pensamiento crítico, por consiguiente, se da de manera constante la interacción. Ósea, si yo exijo un pensamiento crítico, ellos también me exigen un pensamiento crítico (Profesor de Historia, comunicación personal, 12 de enero de 2021).*

En cuanto al “*aprendizaje cooperativo*” (Chiu, 2021), el cual se entiende como un enfoque de la instrucción académica en el que los estudiantes trabajan juntos para ayudarse unos a otros a aprender, los docentes comentan que durante la educación remota de emergencia, esta práctica se encuentra presente principalmente en trabajo en grupos realizados de forma remota, como disertaciones o debate, sin embargo, las dificultades en el acceso y conectividad que presentaron los estudiantes a las clases online hace que esta práctica no se realice con la misma frecuencia que en clases presenciales.

Los entrevistados también describen que prácticas como las “*ayudas visuales*” (imágenes o emojis) (Chiu, 2021), no son llevadas a cabo con frecuencia durante la comunicación remota de emergencia, sin embargo, la “*comunicación efectiva*” se puede observar en el interés de los docentes por conocer las inquietudes de sus estudiantes, llegar a acuerdos y diversificar la información relevante en el contexto no presencial. Asimismo, llama la atención que en este nuevo escenario

de aprendizaje los docentes muestran flexibilidad y apertura ante la opinión de sus estudiantes respecto a la forma de revisar los contenidos.

Lo anterior se puede apreciar en el siguiente relato:

Entrevistado: Esto al menos... Lo diría para el inicio de estas etapas, en las atenciones virtuales nosotros buscábamos cada cierto tiempo generar instancias de... no sé, una clase solo conversar y tuvieran dudas que generaran sus preguntas y consultas, buscábamos también a través de formularios... encuestas, donde ellas nos comentaran como era su experiencia debido a que esto era nuevo para todos y ahí ellas nos comentaban qué necesitaban para ciertos contenidos...videos, más videos explicativos... que las clases sean más cortas, y así uno iba teniendo harta información para seguir trabajando...y ellas veían que su opinión era tomada en cuenta... sus sugerencias y eran plasmadas en las clases que se iban viendo (Profesor de Matemáticas comunicación personal, 30 de diciembre de 2020)

Finalmente, los docentes describen que “reconocer la individualidad” (Fredricks, 2011) de sus estudiantes pareciese ser una práctica valiosa en el contexto remoto, que no solo impacta en la adquisición del aprendizaje, sino también a nivel relacional. En este sentido, conocer su realidad personal permite generar una relación de confianza donde el docente puede llegar de manera más eficaz a sus estudiantes cuando estos presentan alguna dificultad que interfiere con el proceso de enseñanza- aprendizaje.

9.3 Prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de autonomía

La necesidad de autonomía plantea el imperativo de sentir que los resultados del comportamiento son provenientes de una acción autodeterminada y no fruto de la influencia o control de fuerzas externas (Deci & Ryan, 2002). Los docentes pueden brindar apoyo a la autonomía, la cual se refiere a la cantidad de libertad psicológica que los docentes permiten a los estudiantes para determinar sus propios comportamientos. Los docentes apoyan la autonomía ofreciendo opciones y fundamentos para las actividades obligatorias, destacando los objetivos de aprendizaje significativos, presentando actividades interesantes, adoptando las perspectivas de los estudiantes y evitando el uso del control (Hospel & Galand, 2016).



De acuerdo con la percepción de los/as entrevistados/as, existen algunas prácticas pedagógicas que inciden en la satisfacción de la necesidad de autonomía de los estudiantes. En primer lugar, los docentes describen que entregar “*relevancia a los contenidos*” (Wang & Eccles, 2013), es decir, relacionar el trabajo en clases con los intereses y/o experiencias de los propios estudiantes, cumple una importante función al darle significado personal a la actividad. Esta práctica impacta en el sentido que el estudiante le da a su aprendizaje y permite relacionar lo visto en clases con su propia vivencia personal.

Los docentes señalan que, en contextos remotos, donde el trabajo de los estudiantes es mucho más autónomo, destacar la relevancia del contenido es una práctica que facilita la realización de la actividad, utilizando el entorno inmediato del estudiante como escenario de aprendizaje, siendo la práctica más pesquisada en esta categoría.

Lo anterior se puede apreciar en el siguiente relato:

Entrevistada: Yo tengo la posibilidad de ver cómo ellos están enfrentando la crisis. Ir al mismo tiempo, incluir, poner obras literarias de diferentes géneros para que ellos interpreten el sentido desde sus propias...desde su propia situación personal. Entonces, nosotros lo que hacemos o lo que yo hago personalmente con los niños que les cuesta más es que reflexionen sobre un tema. A ver, la crítica ahora estamos viendo en tercer medio la crítica social, ¿qué significa la crítica? Y ellos hablan hablan desde su situación qué es una crítica, cómo se sienten cuándo lo critican. Entonces no es complicado si nosotros lo llevamos al plano personal (Profesora de Lenguaje y Comunicación, comunicación personal, 12 de abril de 2021).

En la misma línea, los entrevistados plantean que el “aprendizaje personalizado” (Alamri et al., 2020) solo se pudo llevar a cabo de manera ocasional en el contexto remoto, puesto que esta modalidad de enseñanza acentuó las dificultades de acceso a la tecnología y conectividad que tienen los

estudiantes, lo cual también impacta en el nivel de desgaste de los docentes.

Asimismo, plantean que la “*negociación*” (Claxton, 2007), la cual alude a discutir el contenido en conjunto con los estudiantes, se pudo llevar a cabo fundamentalmente en la organización de la clase durante la educación remota de emergencia, lo cual ha implicado la necesidad de que los docentes sean flexibles para considerar las preferencias u orden en que presentan los contenidos.

Lo anterior se puede apreciar en el siguiente relato:

Entrevistada: Y en el otro ámbito como de esta negociación y flexibilización, que yo prefiero decir, está también el rol de las estudiantes que a veces hay cosas que las motivan mucho más que otras y ahí se produce también un cambio, porque uno dice ahí “bueno, si a las niñas les está gustando hablar de temas como polémicos es una unidad de argumentación; le está gustando hablar del aborto, de la marihuana, todos esos temas que tienen tanto auge en los adolescentes” voy a continuar con esto, entonces ahí uno va haciendo que también las estudiantes vayan motivándose y generando su autonomía, su capacidad por ellas mismas para enriquecer la clase (Profesora de Lenguaje y Comunicación, comunicación personal, 30 de diciembre de 2020).

Finalmente, brindar “*opciones de trabajo*” (Bedenlier et al., 2020), como acceso autónomo a diversas formas de adquirir aprendizaje a través de videos, enlaces, diapositivas, etc., fue una práctica poco abordada por los docentes debido a las importantes dificultades de acceso y conectividad que tenían sus estudiantes. Lo

anterior, impacto en la forma que se configuraban las actividades, puesto que dichas dificultades limitaban el material que podían utilizar los docentes con sus estudiantes, debiendo recurrir principalmente a actividades creadas por ellos mismos.

9.4 Ajustes pedagógicos realizados durante la enseñanza remota de emergencia (ERE)

Esta categoría responde al segundo objetivo específico de la presente tesis, que alude a la descripción de las percepciones docentes respecto a cómo han variado las prácticas pedagógicas implementadas para la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y vinculación de los estudiantes durante la pandemia COVID-19 en comparación a las realizadas antes de este evento. Los códigos de esta categoría surgen de manera emergente durante el análisis de la información.

En primer lugar, los entrevistados describen un proceso de *adaptación de “evaluaciones a ambientes no presencial”*, la cual se refiere a las dificultades para realizar evaluaciones de los aprendizajes adquiridos de manera tradicional, debiendo adoptar métodos de evaluación más flexibles o alternativos como test virtuales, guías o actividades prácticas, que fueran coherentes al ambiente no presencial. De esta forma, en el contexto no presencial, la evaluación ha representado un desafío para los docentes, quienes han encontrado gran dificultad

para poder confirmar que estudiantes adquieren los aprendizajes. De acuerdo con la percepción de estos, realizar evaluaciones a través de formularios digitales o la autoevaluación han sido las herramientas útiles, sin embargo, estas aparecen de forma reactiva, estando muy alejado de la evaluación tradicional y regular que se presenta en ambientes presenciales.

Lo anterior se puede apreciar en el siguiente relato:

Entrevistado: En el tema de la pandemia, nosotros al final de la clase estábamos trabajando con los formularios de meet y... lo típico, estar viendo el formulario y revisarlo, y al momento de revisarlo uno veía a aquellos estudiantes que... iban teniendo, por así decirlo, un mejor puntaje, cosa que para ellas es súper representativo...ver que... en una clase que se realizó de una hora...después en el test hayan tenido un buen puntaje, para ellas es significativo, es motivante, ellas lo ven así... “oh en la clase no me equivoqué en ninguna”... o “me equivoqué solamente en una pregunta”...y uno al final las va felicitando, a los que tuvieron buen rendimiento y motivando a aquellas que esta vez no lo tuvieron, les pudo costar algo, pero en el próximo quizás sí, eso era... así por lo menos yo lo puedo ver reflejado...(Profesor de Matemáticas, comunicación personal, 30 de diciembre de 2020)

Asimismo, los docentes identifican un cambio en la “didáctica en ambiente no presencial”, la cual alude a un cambio en las actividades pedagógicas con el fin de adaptarse al nuevo contexto remoto, es decir, utilizando otras formas de enseñar el contenido, ej; videojuegos, videos, uso de plataformas, entre otros. El cambio en

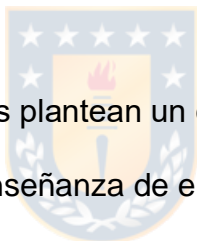
la didáctica ha impulsado a los docentes a incursionar en formas de enseñanza remota diferentes a las tradicionales. La utilización de vídeos, cápsulas, presentaciones interactivas, así como también la utilización de redes sociales, ha generado que el aprendizaje de los contenidos sea de manera asincrónica y autónoma por parte de los estudiantes. Lo anterior ha generado un gran esfuerzo, considerando el escaso conocimiento de herramientas digitales que tenían los docentes y las graves dificultades de conectividad de los estudiantes.

Por otra parte, las percepciones de los docentes refieren una gran influencia del “*contexto familiar*” durante la enseñanza remota, puesto que a lo largo de este periodo se han presentado situaciones que alteran el proceso de enseñanza, como vulnerabilidad económica, falta de herramientas tecnológicas, multiplicidad de roles que cumplen los estudiantes, hacinamiento, entre otros. Esto no solo disminuye la motivación e interés de los estudiantes por su aprendizaje, sino también es un desencadenante de deserción escolar, cuando las dificultades económicas los obligan a dejar la educación para procurar cubrir sus necesidades básicas.

De esta forma, la educación remota de emergencia ha dejado al descubierto la realidad en que están inmersa los estudiantes, donde los docentes se han visto enfrentados a un contexto que no dimensionaban y que, de acuerdo a sus percepciones, en ocasiones excede sus competencias como educadores.

Lo anterior se puede apreciar en el siguiente relato:

Entrevistado: Lo otro también que generó complicaciones en este sentido tiene que ver con que las estudiantes en sus casas también desarrollan otras labores, en el caso de nosotros, nuestras estudiantes en su mayoría con mujeres, casi la totalidad son mujeres y existe un sistema atrás que dice que lamentablemente que las mujeres tienen que desarrollar multitareas dentro de su casa, en este caso las estudiantes igual muchas veces se hacían cargo de sus hermanos menores o tenían que cocinar porque las mamás trabajaban o porque el papá salía en la mañana temprano y lamentablemente tenían que hacerse cargo de un hogar, situación que cuando estamos trabajando de forma presencial no es así (Profesor de Historia, comunicación personal, 29 de diciembre de 2020).



Por otra parte, los entrevistados plantean un cambio en la “*forma de interacción remota*”, puesto que, durante la enseñanza de emergencia, la forma de respuesta e interacción entre el docente y los estudiantes ha cambiado. En este sentido, existe una escasa comprobación de su presencia durante la clase debido a que la mayor parte del tiempo se encuentran con el micrófono desactivado y con las cámaras apagadas. Asimismo, los docentes mencionan la falta de inmediatez en la interacción, puesto que las conversaciones son menos fluidas o se utilizan canales alternos como levantar la mano virtual, comentar por el chat o tener que silenciar a aquellos estudiantes que interrumpen la clase. Esto ha generado que los docentes no perciban la misma cercanía ni la comprobación de que sus estudiantes están adquiriendo los aprendizajes.

Por otra parte, en algunas instancias, los docentes generaban “*trabajo colaborativo con otros docentes*”, que la mayoría de las veces era un colega de la misma asignatura con quien se reunían a planificar, ejecutar o evaluar una clase en modalidad no presencial. De esta forma, esta estrategia permitía que los docentes se apoyaran entre ellos, tanto para planificar actividades como también para comprender el funcionamiento de diferentes plataformas digitales. Esta situación es ocasional y surge de manera reactiva frente a la demanda del contexto.

En la misma línea, un cambio que también surgió de manera reactiva, pero ampliamente utilizado por los entrevistados, es la “*utilización de redes sociales y plataformas digitales en contexto no presencial*”. Los docentes plantean que comúnmente utilizan redes sociales adicionales a la clase remota como WhatsApp, Zoom, Facebook, Messenger, etc., como medio de comunicación para aclarar dudas o explicar contenidos de una actividad, guía o tarea.

Estas herramientas no solo apoyan el proceso educativo abriendo canales de comunicación, sino también permiten paliar las dificultades asociadas al contexto familiar y a la conectividad de los estudiantes, puesto que al ser plataformas gratuitas y livianas en su navegación son más accesibles para aquellos estudiantes que tienen una conexión inestable en sus hogares. Se puede observar

entonces, que estas prácticas han podido ser eficaces en el actual contexto, siendo también una forma para no perder contacto con los estudiantes.

Lo anterior se puede apreciar en el siguiente relato:

Entrevistada: Bueno, yo grabé mis cápsulas. Hago cápsulas. Por ejemplo, en actividad remota nosotros particularmente trabajamos por WhatsApp porque el WhatsApp está liberado y si tiene o no tiene internet, puedo recibir estos pantallazos, ya que el PDF no lo reciben y el Word tampoco porque el teléfono es muy básico, entonces nosotros tenemos que mandarle el pantallazo y las actividades de lo que yo hago (Profesora de Matemáticas, comunicación personal, 16 de abril de 2021).

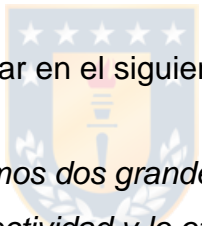
Finalmente, los entrevistados refieren un gran cambio asociado a las dificultades de “conectividad” de los estudiantes, lo cual interfiere en la participación y proceso de aprendizaje de estos, es decir, la falta de internet, internet limitado e inestable o escases de computadores o celulares adecuados para conectarse a una clase remota.

Lo anterior, está estrechamente relacionado con la situación de vulnerabilidad que puedan vivir en sus hogares, siendo un factor limitante al momento de darle continuidad a un proceso de enseñanza- aprendizaje remoto. En este sentido, se puede evidenciar que, en este contexto, el acceso de los estudiantes a herramientas tecnológica es mínima debido a diversos problemas económicos,

familiares o personales que enfrentan los estudiantes y que exceden las competencias de la comunidad educativa.

Lo anterior, ha generado que los docentes busquen diferentes redes sociales y plataformas virtuales para acercar los contenidos a los estudiantes, lo cual lamentablemente se ve frustrado por la fuerte desigualdad que actualmente existe en el país y que interfiere en que no todos cuentan con los mismos recursos para acceder al derecho a la educación en un contexto remoto.

Lo anterior se puede apreciar en el siguiente relato:



Entrevistado: porque tenemos dos grandes problemas que son grandes, uno es el problema de conectividad y lo otro que muchos tienen celulares, y los celulares cuando tú te conectas desde el celular tienes que tener un muy buen aparato y una muy buena señal para lograr que no se congele, que la señal no se vaya. Entonces todos esos son elementos que confabulan en contra de una clase mucho más dinámica (Profesor de Historia, comunicación personal, 12 de enero de 2021).

10. DISCUSIÓN

El objetivo general de esta investigación fue analizar las percepciones docentes respecto a cómo han variado sus prácticas pedagógicas para favorecer el compromiso escolar, mediante la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes durante la enseñanza remota de emergencia (ERE).

El análisis evidencia la existencia de distintas condicionantes que impactan en las prácticas pedagógicas que los docentes llevan a cabo en contexto remoto, permitiendo corroborar que los docentes tienen un importante rol en distintas dimensiones del compromiso escolar descritas en la literatura (Fredricks et al., 2004; Moreira et al, 2015; Ramos-Díaz et al., 2016; Wang et al., 2019).

Las prácticas pedagógicas del docente, durante la ERE, inciden en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, planteadas por Connell y Welborn (1991), competencia, vinculación y autonomía. Apuntar a satisfacer estas necesidades podría ser una estrategia de enseñanza eficaz frente a los desafíos de la pandemia actual (Chiu, 2021).

De acuerdo con los resultados de esta investigación, se puede concluir que, para satisfacer la necesidad de competencia, los docentes utilizan en mayor medida la “*oportunidad de respuesta*”, como una forma en que los estudiantes participen de la actividad remota y se relacionen con su entorno a través de su respuesta. Esto, coincide con investigaciones previas que plantean que brindar oportunidad de respuesta a los estudiantes, los anima a participar durante la clase remota, influyendo en su confianza, actitud hacia la clase y disciplina, lo cual incide en la valoración de las diferentes dimensiones del compromiso escolar (Strati et al., 2017; Chiu, 2021).

Asimismo, se ha observado que la “*retroalimentación*” como práctica pedagógica en el contexto remoto, se ha utilizado ocasionalmente y de manera general, al igual que “*entregar ejemplos*” o realizar un “*modelaje el contenido*”. Esto, se debe a las diversas problemáticas en el acceso, conectividad, dificultades económicas o familiares que han presentado los estudiantes durante la ERE que interfieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior, coincide con lo planteado por Reyes (2020), quien menciona que el acceso a internet y la cobertura comunal en Chile es desigual y ello en tiempos de pandemia y educación remota acentúa las diferencias, puesto que no todos los estudiantes cuentan con herramientas digitales necesarias para enfrentar la ERE.

En este sentido, las dificultades para utilizar estas prácticas, genera que disminuya el apoyo instrumental que entrega el docente, es decir, el andamiaje del

docente que ayuda los estudiantes a progresar en la actividad, lo cual influye en su motivación intrínseca y en la capacidad de pedir de los estudiantes (Strati et al., 2017).

Por otra parte, los hallazgos de la investigación muestran que los docentes en contexto remoto han realizado “*apoyo emocional*” como una práctica que satisface la necesidad de vinculación de los estudiantes. En este sentido, mencionan que, durante la ERE, el generar cercanía, entregar contención y conocer las situaciones que viven sus estudiantes, pudiendo guiarlos en las dificultades personales o familiares que están influyendo en su aprendizaje, ha tenido un impacto positivo en el vínculo que forman con sus estudiantes, así como también, en la participación de estos durante las clases remotas.

Lo anterior, coincide con lo planteado por investigaciones previas, donde se ha observado que el apoyo de los docentes se asoció positivamente con la participación de los estudiantes de primaria y secundaria (Marks, 2000, Cooper 2014, Lietaert et al., 2015). Asimismo, de acuerdo con Hodges et al. (2020), durante la ERE es necesario una planificación cuidadosa de cómo apoyar las interacciones que son importantes para el proceso de aprendizaje, como es la relación entre el docente y sus estudiantes para mantener los niveles de compromiso escolar.

En la misma línea, los hallazgos muestran que el “*reconocimiento de la individualidad*” es otra práctica pedagógica que los docentes han utilizado para satisfacer la necesidad de vinculación. Durante la ERE las conversaciones por redes sociales, contacto telefónico o por email han permitido que los docentes conozcan individualmente a sus estudiantes y no pierdan contacto con ellos. Existen estudios previos que plantean que los adolescentes aprenderán más si sus docentes se preocupan por ellos personalmente, y que la calidad de dicha relación distingue a los estudiantes que tienen éxito en la escuela de aquellos que no lo hacen (Roeser et al., 1998; Strati et al., 2017). Lo anterior coincide con lo señalado por Chiu (2021), quien plantea que durante la ERE el apoyo social, emocional y académico de los docentes hacia sus estudiantes, influye en los niveles de compromiso escolar de estos.



Con respecto a la necesidad de autonomía, los hallazgos de esta investigación muestran que, durante la ERE, los docentes entregan “*relevancia a los contenidos*”, es decir, relacionan el trabajo en clases con los intereses y/o experiencias de sus propios estudiantes. Esto, es una práctica que facilita la realización de la actividad, utilizando el entorno inmediato del estudiante como escenario de aprendizaje. Lo anterior, coincide con planteado por Chen y colaboradores (2018), quienes señalan la importancia de que la enseñanza a distancia se base en los intereses de los estudiantes y que se utilicen recursos en línea para explorar estos temas con mayor profundidad.

En menor medida, los hallazgos muestran que los docentes también brindan “*aprendizaje personalizado*” y “*negociación*” con sus estudiantes, lo cual se da de manera reactiva frente a la contingencia cotidiana. Esto, coincide con estudios previos, los cuales plantean que considerar las perspectivas de los estudiantes, permitir opciones en torno al aprendizaje y evitar las demandas innecesarias, satisfacen la necesidad de autonomía de los estudiantes en contexto de educación a distancia (Alamri et al., 2020; Lee et al., 2015; Trenshaw et al., 2016). Además, el brindar oportunidades de aprendizaje personalizadas respetando y aceptando los intereses individuales de los estudiantes y permitiendo flexibilidad para personalizar las actividades de aprendizaje impacta en la valoración de compromiso escolar (Alamri et al., 2020; Lee et al., 2015).

En síntesis, es posible suponer que de acuerdo a la percepción de los docentes las necesidades psicológicas de vinculación y autonomía fueron cubiertas en mayor medida por los docentes durante la ERE en comparación con la necesidad psicológica de competencia.

Por otra parte, respecto a cómo han variado las prácticas pedagógicas implementadas para la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y vinculación durante la ERE, los hallazgos muestran cambios en la interacción entre los docentes y sus estudiantes, en la didáctica de las actividades, en los métodos de evaluación, en la utilización de plataformas y redes sociales, en la colaboración con otros docentes, en el contexto familiar y en las dificultades de conectividad que presentan los estudiantes.

En primer lugar, el “*cambio en la forma de interacción*” entre el docente y sus estudiantes se relaciona con la falta de inmediatez en la comunicación, lo cual ha impactado en la percepción docente respecto a la cercanía con sus estudiantes. Esto, coincide con lo planteado por estudios previos, los cuales señalan que la falta de interacción física con compañeros y docentes crea una brecha psicológica y comunicativa que conduce a la desvinculación de los cursos en línea (Estes, 2016), puesto que el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa tiene un efecto altamente positivo en el compromiso de los estudiantes y, en consecuencia, en los resultados de sus aprendizajes (Cummings et al., 2017; Estes, 2016; Young & Bruce, 2011).

De esta forma, aun cuando los docentes han intentado aumentar la interacción en línea a través de prácticas pedagógicas como brindar “*oportunidad de respuesta*” que permita que los estudiantes se relacionen a través de una actividad o entregar “*relevancia a los contenidos*”, dando a las actividades un sentido personal para los estudiantes, se observa una baja participación y desconexión de las clases en línea, lo cual impacta en los niveles de compromiso escolar.

Con respecto a la “*didáctica de las actividades en el contexto no presencial*”, los hallazgos muestran que los docentes han debido recurrir a herramientas digitales como cápsulas o videos asincrónicos creados por ellos mismos, donde la vinculación con la experiencia personal y la flexibilidad han sido características de esta nueva forma de realizar actividades escolares. Algo similar ha ocurrido con los “*métodos de evaluación*”, puesto que se ha generado una adaptación a

cuestionarios online que solo entregan una noción general de la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Lo anterior, coincide con lo planteado por Khlaif et al., (2021) quien señala que, debido a la falta de tiempo y la transformación no planificada a la ERE, la calidad de los cursos impartido a los estudiantes es menor a comparación de los cursos dictados en un contexto de enseñanza a distancia, lo cual impacta en los niveles de compromiso escolar.

En cuanto a la “*utilización de redes sociales y plataformas digitales en contexto no presencial*” los hallazgos indican que, durante la ERE, los docentes han utilizado distintas plataformas como medio de comunicación para aclarar dudas o explicar contenidos de una actividad, guía o tarea. Estas herramientas, suelen ser gratuitas ayudando a contrarrestar las dificultades asociadas al contexto familiar y a la conectividad de los estudiantes. Lo anterior, contrasta con los hallazgos del estudio de Tulaskar y Turunen (2021) quienes plantean que en el contexto ERE utilizar software de terceros para la interacción con los estudiantes, limitaría la comunicación entre estos o entre docente y estudiantes e impactaría en la vinculación a los cursos en línea al no estar equipados para crear una experiencia de aprendizaje agradable, interactiva, segura y atractiva.

Por último, los hallazgos de la investigación concluyen la existencia de dificultades asociadas al “*contexto familiar*” y a la “*conectividad*”, los cuales impactan el proceso de aprendizaje y se relacionan con la vulnerabilidad económica, la multiplicidad de roles que han debido adoptar los estudiantes en sus hogares, espacios reducidos en las casas o falta de herramientas tecnológicas

necesarias para llevar a cabo las clases remotas. Lo anterior, no solo impacta en la continuidad del proceso educativo, sino también en la deserción escolar de los estudiantes. Esto, coincide con estudios que plantean que, muchos adolescentes y jóvenes han experimentado altos niveles de estrés y ansiedad que surgen del aprendizaje en línea. La falta de recursos, la mala conectividad, las dificultades familiares y la inestabilidad contextual debido a la pandemia han generado diversas problemáticas de salud mental (Kapasias et al., 2020, UNESCO, 2020). En este sentido, el Ministerio de Educación (2021) indicó que mientras en el año 2020 se contabilizaban más de 186 mil niños(as) y jóvenes de entre 5 y 21 años que abandonaron el sistema escolar, en 2021 se sumaron cerca de 40 mil estudiantes que no se matricularon en ningún establecimiento.

Finalmente, en cuanto a las limitaciones de la presente investigación, en primer lugar, se identifica la inestabilidad contextual en la que se desarrolló el estudio, puesto que, debido a la política sanitaria actual, los establecimientos participantes funcionaban de acuerdo con el avance o retroceso de la pandemia, impactando en la planificación inicial de la investigación, la cual se fue adaptando a las necesidades de los participantes y de la situación sanitaria del país.

Otra limitación fue la baja cantidad de herramientas de recolección de información utilizadas, pues el uso de herramientas que complementen la práctica docente en el contexto de una ERE habría ampliado y profundizado el análisis de esta investigación, tales como uso de videos, páginas web o redes sociales entre docente estudiantes. Esto no pudo concretarse debido a las restricciones de los

establecimientos educativos a la hora de compartir información y a las dificultades que los docentes presentaban para crear material educativo con herramientas digitales. Asimismo, la cantidad de participantes también se constituye como una limitación de este estudio, pues, debido a la pandemia y al nuevo escenario educativo, el número de docentes participantes fue más bajo de lo proyectado inicialmente. Finalmente, existe una brecha entre la percepción del docente respecto a sus prácticas y aquello que objetivamente realizaba durante la ERE, lo cual podría incidir en los resultados de esta investigación.



11. CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación permiten posicionar la relevancia de las prácticas docentes en el compromiso escolar y, en consecuencia, en la trayectoria educativa de estudiantes secundarios durante la educación remota de emergencia. Lo anterior, genera un aporte teórico al ampliar el conocimiento sobre las prácticas pedagógicas que los docentes despliegan durante la ERE y su relación con la satisfacción de necesidades básicas que impactan en el compromiso escolar. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de continuar estudiando el compromiso escolar incluyendo la perspectiva de los estudiantes para ampliar la comprensión sobre los desafíos que esta nueva modalidad de enseñanza conlleva y su relación con el compromiso escolar.

La relevancia de las prácticas docentes y su influencia en las experiencias educativas de estudiantes en el contexto remoto es un llamado de atención para los encargados de generar políticas educativas para terminar con las brechas de desigualdad en cuanto a al acceso y conectividad, así como también, de posicionar la importancia del vínculo afectivo entre el docente y sus estudiantes como una herramienta que fortalece el compromiso escolar.

Finalmente, se pesquisaron prácticas pedagógicas, tales como *apoyo emocional, relevancia del contenido y la oportunidad de respuesta*, que impactan en la relación entre docentes y estudiantes, generando un mayor compromiso por parte de los estudiantes hacia su proceso educativo. Estas prácticas pueden orientar la implementación de programas educativos que son parte de la formación docente, y así favorecer el desarrollo del compromiso escolar de los estudiantes.



12. REFERENCIAS

Abela, J. (2003). Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada. En: <http://www.fundacion-centra.org/pdfs/S200103.PDF> (Fecha de consulta: 20 de abril de 2005).

Akiva, T. (2010). Getting to engagement: Building an effective after-school program. Ypsilanti, High Scope. Retrieved September 4, 2010 from <http://www.highscope.org/file/NewsandInformation/SourceReprints/Spring2007/BuildEffective.pdf>



Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system—secondary. *School psychology review*, 42(1), 76-98. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087492>

Alonso-Tapia, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje: Teorías y estrategias*. Barcelona, Spain: Edebé. En: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Tapia_Unidad_4.pdf

Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., & Liddle, H. A. (2006). Family functioning and school success in at risk, inner-city adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), 105–113. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9016-3>

Apter, B., Arnold, C., & Swinson, J. (2010). A mass observation study of student and teacher behaviour in British primary classrooms. *Educational Psychology in Practice*, 26, 151–171. <https://doi.org/10.1080/02667361003768518>.

Artopoulos, A. (2020). COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia? *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), 1-11. En: <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/17/doc2.pdf>

Ayala, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 11(4), 493-509. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596036>

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222. <https://doi.org/10.2307/1131888>

Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Facilitating student engagement through educational technology in higher education: A systematic review in the field of arts and humanities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 126-150. <https://doi.org/10.14742/ajet.5477>

Borges-Solano, L. (2015). *El compromiso escolar de los estudiantes en República Dominicana: Validación de su medida y de las variables de su red nomológica*. (Tesis Doctoral). En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=80371>

Cáceres-Muñoz, J., Hernández, A. S. J., & Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>

Cervantes Holguín, E., & Gutiérrez Sandoval, P. R. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>

Chávez, Y., Montero, B., & Sánchez, K. (2018). La función social de la educación: referentes teóricos actuales. *Conrado*, 14(63), 259-267. En: <https://www.redalyc.org/pdf/268/26801104.pdf>

Chen, B., Bastedo, K., & Howard, W. (2018). Exploring Design Elements for Online STEM Courses: Active Learning, Engagement & Assessment Design. *Online Learning*, 22(2), 59-75. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1369>

- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Chiu, T. K. (2021). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216>
- Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Educational Studies*. 55(2), 1-20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00369.x>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 23) (pp. 43-77). Chicago, IL: The University of Chicago. <https://drjameswellborn.com/wp-content/uploads/2017/10/Connel-and-Wellborn-Chapter.pdf>
- Cooper, K. S. (2014). Eliciting engagement in the high school classroom A mixed-methods examination of teaching practices. *American Educational Research Journal*, 51(2), 363–402. doi:10.3102/0002831213507973.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Crouse, T., & Rice, M. (2018). Learning to serve students with disabilities online: Teachers' perspectives. *Journal of Online Learning Research*, 4(2), 123-145. En: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184994.pdf>
- Cummings, C., Mason, D., Shelton, K., & Baur, K. (2017). Active learning strategies for online and blended learning environments. In J. Keengwe & J. Agamba (Eds.), *Flipped instruction: Breakthroughs in research*

and practice (pp. 88–114). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1803-7.ch006>

Días, A., Oliveira, J. T., Moreira, P. A. S., & Rocha, L. (2015). Percepção dos alunos acerca das estratégias de promoção do sucesso educativo e envolvimento com a escola. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(2), 187-199. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200004>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>

D'Errico, F., Paciello, M., & Cerniglia, L. (2016). When emotions enhance students' engagement in e-learning processes. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(4). <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1144>

Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 549-558. En: <http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 3-33. En: <https://psycnet.apa.org/record/2002-01702-001>

Dunleavy, J. & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Exploring the concept of Student Engagement and its implications for Teaching and Learning in Canada*. Toronto: Canadian Education Association (CEA), 1-22. En: <https://education.alberta.ca/media/3069762/cea-2009-wdydist-concept.pdf>

Durksen, T. L., Way, J., Bobis, J., Anderson, A., Skilling, K., & Martin, A. J. (2017). Motivation and engagement in mathematics: A qualitative framework for teacher-student interactions. *Mathematics Education Research Journal*, 29(2), 163–181. <https://doi.org/10.1007/s13394-017-0199->

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>

- Eccles, J. S., Roeser, R., Vida, M., Fredricks, J., & Wigfield, A. (2006). Motivational and Achievement Pathways Through Middle Childhood. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (p. 325–355). Psychology Press. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.32>
- Estes, J. S. (2016). The pivotal role of faculty in online student engagement and retention. In L. Kyei-Blankson, J. Blankson, E. Ntuli, & C. Agyeman (Eds.), *Handbook of research on strategic management of interaction, presence, and participation in online courses* (pp. 65–87). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9582-5.ch003>
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Nueva York, NY, EE.UU.: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into practice*, 50(4), 327-335. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401>
- Fredricks, J. A. (2014). *Eight myths of student disengagement: Creating classrooms of deep learning*. Thousand Oaks, CA, EE.UU.: Corwin. En: <https://www.readpbn.com/pdf/Eight-Myths-of-Student-Disengagement-Sample-Pages.pdf>
- Fredricks, J. (2015). Academic Engagement. *International Encyclopedia of The Social & Behavioral Sciences*, 31-36. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.26085-6>.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 9, 99–114. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2604

- Gehrig, R., Palacios Ramírez, J., Blesa Aledo, B., Cobo de Guzman Godino, F., García Jiménez, M., Muñoz Sánchez, P., & Rodes García, J. (2014). Criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa. *Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa*, 2, 17-25. <https://doi.org/10.13140/2.1.1545.8888>
- González González, M. T. (2016). Absentismo y Abandono Escolar: Una Situación Singular de la Exclusión Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 4(1). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5560>
- Goodyear, P., & Carvalho, L. (2014). Framing the analysis of learning network architectures. In L. Carvalho & P. Goodyear (Eds.), *The architecture of productive learning networks* (pp. 48–70). New York: Routledge.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. (1994). Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 64, 237- 252. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x>.
- Hafen, C. A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Gregory, A., Hamre, B., & Pianta, R. C. (2012). The pivotal role of adolescent autonomy in secondary school classrooms. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 245-255. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9739-2>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Harbour, K. E., Evanovich, L. L., Sweigart, C. A., & Hughes, L. E. (2015). A brief review of effective teaching practices that maximize student engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.919136>
- Hernán, A. E. (2013). Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, 7(1), 157-168. En: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/50941>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México, McGraw-Hill.
- Hoang, T. N. (2007). The Relations between Parenting and Adolescent Motivation. *International Journal of whole schooling*, 3(2), 1-21. En: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847476.pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeLong, J. M., & Jones, K. P. (2001) Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195–209.
- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Kapasias, N., Paul, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R., Barman, B., Das, P., & Chouhan, P. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India. *Children and Youth Services Review*, 2020, 105194. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105194>
- Khlaif, Z. N., Salha, S., & Kouraichi, B. (2021). Emergency remote learning during COVID-19 crisis: Students' engagement. *Education and information technologies*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10566-4>
- Kindermann, T. A., & Skinner, E. A. (2009). How do naturally existing peer groups shape children's academic development during sixth grade? *European Journal of Psychological Science*, 3, 31–43. <https://doi.org/10.3233/DEV-2009-3105>

- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health, 74*(7), 262-273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., ... & Basnett, J. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology, 86*(1), 137-153. <https://doi.org/10.1111/bjep.12079>
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: The role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education, 39*(6), 739–760. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854202>
- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J.-J., de-Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J. M., & Fuster, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología, 35*(1), 52-62.
- Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research, 83*(3), 432-479. <https://doi.org/10.3102/0034654313480891>
- Leal-Soto, F., Dávila Ramírez, J., & Valdivia V., Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica, 13*(3). <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy13-3.bppd>
- Leblanch, Y. L. (2012). Deserción escolar universitaria en el Nuevo Programa de Formación de Médicos en la comunidad gambiana de Bansang. *Medisan, 16*(06), 870-880.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(3), 249-262. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6>
- Lieber, E., & Weisner, T. S. (2013). Dedoose. *Web-based qualitative and mixed-methods computer software*.

- Liem, G. A. D., & Chong, W. H. (Eds.). (2017). Fostering student engagement in schools: International best practices (Special Issue). *School Psychology International*, 38(2), 121–218. <https://doi.org/10.1177/0143034317702947>.
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., & De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 498-518. <https://doi.org/10.1111 / bjep.12095>
- Malan, M. (2020). Engaging students in a fully online accounting degree: An action research study. *Accounting Education*, 29(4), 321–339. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1787855>
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56, 133–146. <https://doi.org/10.1080 / 00049530412331283363>
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17. <https://doi.org/10.1016 / j.edurev.2014.12.001>
- Mendiola, M. S., Hernández, A. M. D. P. M., Torres, R., Carrasco, M. D. A. S., Romo, A. K. H., Mario, A., ... & Cazales, V. J. R. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3).
- Moreira, P., Bilimória, H., Pedrosa, C., Pires, M., Cepa, M., & Mestre, M. et al. (2015). Engagement with school students with special educational needs. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(3), 361-365.
- Moreira, P., Dias, P., Vaz, F., & Vaz, J. (2013). Predictors of academic performance and school engagement — Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences*, 24, 117-125. doi: 10.1016/j.lindif.2012.10.016

- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Michou, A., & Lens, W. (2013). Perceived structure and achievement goals as predictors of student self-regulated learning and affect and the mediating role of competence need satisfaction. *Learning and Individual Differences, 23*, 179–186. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.001>
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38*(1), 25-41. <https://doi.org/10.1002 / 1520-6807>
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools, 41*(7), 751-762. <https://doi.org/10.1002/pits.20015>
- Murray, C., & Zvoch, K. (2011). Teacher—student relationships among behaviorally at-risk African American youth from low-income backgrounds: student perceptions, teacher perceptions, and socioemotional adjustment correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 19*(1), 41-54. <https://doi.org/10.1177/1063426609353607>
- Nejati, R., Hassani, M. T., & Sahrapour, H. A. (2014). The relationship between gender and student engagement, instructional strategies, and classroom management of Iranian EFL teachers. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(6), 1219. <https://doi.org/10.4304 / tpls.4.6.1219-1226>
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11 – 39). New York: Teachers College Press.
- Orcasita, L. & Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: avances de la disciplina, 4* (2), 69-82.
- Ochoa-Angrino, S., Montes-González, J. A., & Rojas-Ospina, T. (2018). Percepción de habilidad, reto y relevancia como predictores de compromiso cognitivo y afectivo en estudiantes de secundaria. *Universitas Psychologica, 17*(5), 1-18.

- Parsons, J., & Taylor, L. (2011). Improving student engagement. *Current issues in education*, 14(1). Recuperado de <http://cie.asu.edu/>
- Patton M. Qualitative research and evaluation methods. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage; 2002.
- Pavez, I. y Correa, T. (2020). "I don't use the internet": Exploring perceptions, experiences and practices among mobile-only and hybrid internet users. *International Journal of Communication*, 14, 2208–2226.
- Lara, G., González, N., Lara, F., Lagos, L., Parra, V. & Pérez-Salas, C. (2021). Relación docente-estudiante y compromiso escolar: percepción de jóvenes con necesidades educativas especiales. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Persson, L., Haraldsson, K., & Hagquist, C. (2016). School satisfaction and social relations: Swedish schoolchildren's improvement suggestions. *International Journal of Public Health*, 61(1), 83–90. <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-015-0696-5>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., & Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356. doi: 10.1387/revpsicodidact.14848
- Rey, R. B., Smith, A. L., Yoon, J., Somers, C., & Barnett, D. (2007). Relationships between teachers and urban African American children: The role of informant. *School Psychology International*, 28, 346–364. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination* (pp. 183–203). Rochester, NY: University of Rochester Press

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing student engagement by increasing teacher autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169. [https://doi.org/ 10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f](https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f)
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104(3), 700. [https://doi.org/ 10.1037 / a0027268](https://doi.org/10.1037/a0027268)
- Reyes, C. Q. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Rhodes, J. E., Grossman, J. B., & Resch, N. L. (2000). Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child Development*, 71, 1662–1671. doi:10.1111/1467-8624.00256
- Rhodes, H. (2007). *Confronting the challenges of student engagement: A case study of a school-based intervention* (Doctoral dissertation, RAND).
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., & Penado Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 103–125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10(2), 321-352. <https://doi.org/10.1017/S0954579498001631>
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The elementary school journal*, 100(5), 443-471. <https://doi.org/10.1086/499650>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529. [https://doi.org/10.3102 / 0034654311421793](https://doi.org/10.3102/0034654311421793)

Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and psychopathology*, 9(4), 701-728. <https://doi.org/10.1017 / s0954579497001405>

Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher – child relationships. *Attachment & Human Development*, 12, 213-231, <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>

Sandholtz, J. H. (2011). Preservice teachers' conceptions of effective and ineffective teaching practices. *Teacher Education Quarterly*, 38, 27–47.

Santos, M. (1996). Evaluación educativa 2: Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos. *Editorial magisterio del rio de la plata, Buenos Aires*.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*. Pearson.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571

Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Starr-Glass, D. (2016). Participation in online distance learning environments: Proxy, sign, or a means to an end? In L. Kyei-Blankson, J. Blankson, E. Ntuli, & C. Agyeman (Eds.), *Handbook of research on strategic management of interaction, presence, and participation in online courses* (pp. 88–119). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9582-5.ch004>

Strati, A. D., Schmidt, J. A., & Maier, K. S. (2017). Perceived challenge, teacher support, and teacher obstruction as predictors of student engagement. *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 131. <https://doi.org/10.1037/edu000010>

- Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87. doi:10.1016/j.edurev.2012.11.003
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixedmethods investigation. *School Psychology Review*, 38, 67–85.
- Toledo, P (2020). Pandemia Covid-19: Educación a Distancia. O las Distancias en la Educación. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>
- Tomas, J.M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S., & Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: Medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1), 119-135. doi:10.14201/et2016341119135.
- Trenshaw, K. F., Revelo, R. A., Earl, K. A., & Herman, G. L. (2016). Using self-determination theory principles to promote engineering students' intrinsic motivation to learn. *International Journal of Engineering Education*, 32(3), 1194–1207.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., Herman, K. C., Reinke, W. M., Trujillo, M., Carraway, K., ... Ivery, P. D. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477–488. <https://doi.org/10.1002/pits.10038><https://doi.org/10.1002/pits.10038>
- Tulaskar, R., & Turunen, M. (2021). What students want? Experiences, challenges, and engagement during Emergency Remote Learning amidst COVID-19 crisis. *Education and information technologies*, 1-37. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10747-1>.
- Turner, J. C., Christensen, A., Kackar-Cam, H. Z., Trucano, M., & Fulmer, S. M. (2014). Enhancing students' engagement: Report of a 3-year intervention in middle school teachers. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1195–1226. <https://doi.org/10.3102/0002831214532515>

- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331-349. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.003
- Unesco (2020). Impacto del coronavirus en educación. Consultado el 25 de marzo de 2020. Disponible en: <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>
<https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on selfdetermination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy, 19*(1), 97–121. doi:10.1080/17408989.2012.732563
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 671–688. doi:10.1037/a0015083
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Goossens, L., Dochy, F., Aelterman, N., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction, 22* (6), 431–439. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.04.002
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*, 633-662. doi:10.3102/0002831209361209
- Wang, M., & Eccles, J. (2011). Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success. *Journal of Research on Adolescence, 22*(1), 31-39. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*. Advance online publication. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x

- Wang, M.-T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology, 49*(4), 690–705. doi:10.1037/a0027916
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Wang, M., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T. & Linn, J. S. (2019). Conceptualization and Assessment of Adolescents' Engagement and Disengagement in School: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment, 35*(4), 592-606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 933– 1002). New York, NY: Wiley.
- Willms, J. D., Friesen, S. & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement*. (First National Report) Toronto: Canadian Education Association.
- Wu, W. C. V., Hsieh, J. S. C., & Yang, J. C. (2017). Creating an online learning community in a flipped classroom to enhance EFL learners' oral proficiency. *Journal of Educational Technology & Society, 20*(2), 142-157.
- Yang, M. Y., Chen, Z., Rhodes, J. L., & Orooji, M. (2018). A longitudinal study on risk factors of grade retention among elementary school students using a multilevel analysis: Focusing on material hardship and lack of school engagement. *Children and Youth Services Review, 88*, 25-32. [https://doi.org/10.1016 / j.chilyouth.2018.02.043](https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.02.043)
- Young, S., & Bruce, M. A. (2011). Classroom community and student engagement in online courses. *Journal of Online Learning and Teaching, 7*(2), 219–230.
- Zúñiga-Escobar, M. (2017). La estrategia didáctica: Una combinación de técnicas didácticas para desarrollar un plan de gestión de riesgos en la clase. *Revista Educación, 41*(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517 / revedu.v41i1.17786>

ANEXOS

ANEXO I: Pauta de entrevista a docentes

A. Antecedentes del docente

Para empezar, quisiera hacer algunas preguntas sobre su formación profesional y experiencia docente

Nombre	
Formación profesional	
Años en ejercicio profesional	
Asignatura(s) que enseña este año	
Tiempo trabajando en el establecimiento	
¿Cómo te describirías como docente? Por ejemplo, ¿qué elementos de tu trabajo profesional consideras destacables?	

B. Influencia de la práctica pedagógica en el compromiso escolar de los estudiantes

Pensando en la participación de los estudiantes,

1. ¿Qué diferencias observa entre la participación de sus estudiantes en clases presenciales en aula y las clases remotas/online que tuvieron durante este año? ¿Me podría dar algunos ejemplos?
2. Me podría dar algunos ejemplos de acciones que te han resultado útiles para promover la participación en las clases en aula

3. Me podría dar algunos ejemplos de acciones que te han resultado útiles para promover la participación en las clases en línea
4. Para Ud, ¿qué diferencias existen entre la noción de disciplina en una clase en aula versus una clase online?
5. ¿Cómo evaluaría la disciplina de los 3ros medios en sus clases? ¿A qué atribuye esto?
6. ¿Me podría dar ejemplos de cómo trabajaba la disciplina durante una clase presencial versus una clase online? Pregunta de seguimiento si no se da de forma espontánea: esta acción/herramienta la utiliza con todos o con algunos estudiantes? ¿de qué depende?
7. ¿Cuáles de las prácticas anteriores le ha dado mejor resultado en el contexto actual para promover la disciplina de sus estudiantes en las clases?
8. ¿Cuál es su opinión sobre el nivel de involucramiento con las actividades escolares o esfuerzo que realizan los estudiantes para comprender los contenidos y resolver las dudas que tienen? ¿Cuáles son las diferencias que observa entre el esfuerzo que muestran en las clases presenciales en aula versus las clases online?
9. ¿Me podría dar ejemplos que les hayan resultado útiles para promover que los estudiantes se involucren o se esfuercen en aprender los contenidos? listo

C. Prácticas pedagógicas asociadas a la necesidad de autonomía de los estudiantes

A continuación, conversaremos acerca de las prácticas pedagógicas que usted lleva a cabo durante la clase que se vinculan a la gestión que los estudiantes realizan de su propio aprendizaje.

10. ¿Cuáles considera Ud que son las características de un estudiante que es autónomo con su proceso de aprendizaje? (Si es que no menciona espontáneamente ejemplos preguntar: Podría darnos algunos ejemplos previos a la pandemia y durante la pandemia)
11. ¿A través de qué prácticas Ud promueve que sus estudiantes se sientan autónomos en su proceso de aprendizaje? (Si es que no menciona espontáneamente ejemplos pregunta: Me podría dar ejemplos de cómo realizó estas acciones en el contexto de pandemia)

12. ¿Cuáles de las prácticas anteriores le ha dado mejor resultado en el contexto actual para satisfacer la necesidad de autonomía de sus estudiantes? ¿Es similar al resultado en el contexto previo a la pandemia?
13. Con aquellos estudiantes que son menos autónomos, ¿hay alguna práctica o acción que realice para incentivar su autonomía? De ser así, ¿a quién se le ocurrió esta idea?
14. La teoría dice que actividades académicas que integren el diálogo con los estudiantes y la negociación con respecto a los contenidos de la clase son estrategias que satisfacen la necesidad de autonomía de los estudiantes y mejoran su compromiso académico. En su experiencia, ¿ha podido observar esa relación? Me puede dar algunos ejemplos.

D. Prácticas pedagógicas asociadas a la necesidad de competencia de los estudiantes

Ahora, conversaremos acerca de sus prácticas pedagógicas que se asocian a la capacidad de sus estudiantes.

15. ¿Cuáles considera Ud que son las características de un estudiante que es competente en su asignatura? Podría darnos algunos ejemplos previos a la pandemia y durante la pandemia.
16. ¿A través de qué prácticas Ud promueve que sus estudiantes se sientan competentes en su asignatura? Me podría dar ejemplos de cómo realizó estas acciones en el contexto de la pandemia.
17. ¿Cuáles de las prácticas anteriores le ha dado mejor resultado en el contexto actual para satisfacer la necesidad de competencia de sus estudiantes (es decir, que ellos sientan que son capaces de aprender en su asignatura)? ¿Es similar al resultado en el contexto previo a la pandemia?
18. Con aquellos estudiantes que son menos competentes en su asignatura, ¿hay alguna práctica o acción que realice para que se sientan más capaces? De ser así, ¿a quién se le ocurrió esta idea?
19. La teoría dice que cuando el docente entrega una estructura clara en su asignatura y además entrega retroalimentación precisa a los estudiantes acerca de sus resultados genera que los estudiantes se sientan más competentes. En su experiencia, ¿ha podido observar esa relación? Me puede dar algunos ejemplos.

E. Prácticas pedagógicas asociadas a la necesidad de vinculación de los estudiantes

Quisiera que me cuente ahora sus opiniones sobre la relación que se genera con sus estudiantes en el aula.

20. ¿De qué manera ha cambiado la relación con sus estudiantes durante este año en el contexto de enseñanza remota?
21. ¿A través de qué prácticas Ud promueve una relación positiva con sus estudiantes? Me podría dar ejemplos de cómo realizó estas acciones en el contexto de la pandemia.
22. Con aquellos estudiantes con los que tiene una relación menos cercana, ¿hay alguna práctica o acción que realice para promover una buena relación? De ser así, ¿a quién se le ocurrió esta idea?
23. La teoría dice que tener una relación cercana y cálida con los estudiantes hace que estos se sientan más conectados con su docente y comprometidos con su aprendizaje. En su experiencia, ¿ha podido observar esa relación? Me puede dar algunos ejemplos.

F. Preguntas finales

24. Estamos llegando a las últimas preguntas...me gustaría conocer su opinión sobre cómo ha sido el desempeño académico de sus estudiantes este año, y si existen diferencias con el año anterior.
25. ¿Cree que este año los estudiantes se han sentido parte de la escuela? ¿A qué atribuye esto? (Preguntas de seguimiento si no surgen de forma espontánea: ¿qué acciones ha realizado el liceo para promover el sentido de pertenencia de los estudiantes? ¿qué acciones ha realizado ud para promover el sentido de pertenencia de los estudiantes?)
26. ¿Qué ha aprendido este año sobre sus estudiantes o las familias de ellos que antes no sabía o no tenía tan claro?
27. ¿Qué ha aprendido este año sobre su propio ejercicio profesional?
28. ¿Hay alguna reflexión o tema que le gustaría mencionar que no hayamos abordado en relación al trabajo que realizaste este año escolar?



ANEXO 2: Libro de códigos

1. Códigos preestablecidos

Vinculación		
Código	Definición	Referencia
Apoyo emocional	Este código se utiliza cuando los docentes entregan a los estudiantes apoyo emocional como cuidado pedagógico, cercanía durante la participación en la clase, aceptación, respeto y confianza en su trabajo.	Chiu, T. K. (2021). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. <i>Journal of Research on Technology in Education</i> , 1-17. Strati, A. D., Schmidt, J. A., & Maier, K. S. (2017). Perceived challenge, teacher support, and

		teacher obstruction as predictors of student engagement. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 109(1), 131
Reconocimiento de la individualidad	Este código se utiliza cuando los profesores pueden crear relaciones personales con cada uno de sus estudiantes mostrándoles que saben y se preocupan por ellos, por ejemplo, mantener una conversación a solas, contactarlos por teléfono, mail, redes sociales, etc.	Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. <i>Theory into practice</i> , 50(4), 327-335.
Modelo de compromiso	Este código se utiliza cuando los profesores entregan su apreciación de la materia a los estudiantes demostrando su propia interés y entusiasmo en el área temática y transmitiendo mensajes sobre por qué el contenido vale la pena aprender.	Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. <i>Theory into practice</i> , 50(4), 327-335.
Comunicación efectiva	Este código se utiliza cuando el docente se refiere la importancia de ser honesto y justo, considerando las opiniones de la totalidad de los estudiantes al tomar decisiones, pudiendo escucharlos y dialogar con el grupo curso	Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. <i>Theory into practice</i> , 50(4), 327-335.
Ayudas visuales	Este código se utiliza cuando el docente utiliza ayudas visuales, como imágenes y emojis, para la comunicación remota a fin de evitar malentendidos y promover una atmósfera positiva.	Chiu, T. K. (2021). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. <i>Journal of Research on Technology in Education</i> , 1-17.

Aprendizaje cooperativo	Este código se utiliza cuando el docente menciona un enfoque de la instrucción académica en el que los niños trabajan juntos para ayudarse unos a otros a aprender ej: realizar foros de discusión online y tener la oportunidad de experimentar y practicar valores prosociales como la justicia, la amabilidad, la responsabilidad y la consideración.	<p>Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. <i>The California School Psychologist</i>, 9, 99–114</p> <p>Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. <i>Journal of Youth and Adolescence</i>, 40(3), 249-262.</p>
-------------------------	--	---



Autonomía		
Código	Definición	Referencia
Destacar la relevancia del contenido	Este código se utiliza cuando los docentes relacionan el trabajo en clases con los intereses y/o experiencias de los estudiantes entregando un significado personal a la actividad.	Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. <i>Learning and Instruction</i> , 28, 12-23. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002

Opciones de trabajo	Este código se utiliza cuando los docentes brindan a los estudiantes acceso autónomo a diversas formas de adquirir en aprendizaje, utilizando diferentes materiales de aprendizaje como enlaces, videos y diapositivas e indicando su relevancia.	<p>Bedenlier, S. , Bond, M. , Buntins, K. , Zawacki-Richter, O. y Kerres, M. (2020). Facilitar la participación de los estudiantes a través de la tecnología educativa en la educación superior: una revisión sistemática en el campo de las artes y las humanidades . Australasian Journal of Educational Technology , 36 (4), 126 - 150 . https://doi.org/10.14742/ajet.5477</p> <p>Chiu, T. K. (2021). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. Journal of Research on Technology in Education, 1-17. Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. Learning and Instruction, 41, 1-10.</p>
Negociación	Este código se utiliza cuando el docente discute el contenido en conjunto con los estudiantes, como por ejemplo tipo de actividad, forma de evaluar, plazos etc.	Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. British Journal of Educational Studies. 55(2), 1-20
Aprendizaje personalizado	Este código se utiliza cuando el docente brinda la oportunidad de aprendizaje personalizadas permitiendo flexibilidad en las actividades de acuerdo a los intereses y fortalezas del estudiante	Alamri, H., Lowell, V., Watson, W., & Watson, S. L. (2020). Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation. Journal of Research on Technology in Education, 52(3), 322-352



Competencia		
Código	Definición	Referencia
Rutinas y procedimientos	Este código se utiliza cuando el docente refiere utilizar rutinas para aumentar el tiempo que los estudiantes se dedican al aprendizaje y minimizar el tiempo perdido en las transiciones a través de la estructuración de objetivos.	Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. <i>Theory into practice</i> , 50(4), 327-335.
Retroalimentación	Este código se utiliza cuando el docente entrega feedback del trabajo realizado por el estudiante durante la clase (p. Ej., Evaluaciones narrativas) en lugar de solo retroalimentación sumativa (dar una calificación)	Apter, B., Arnold, C., & Swinson, J. (2010). A mass observation study of student and teacher behaviour in British primary classrooms. <i>Educational Psychology in Practice</i> , 26, 151–171.
Reglas claras y consistentes	Este código se utiliza cuando el docente refiere que utiliza reglas claras y consecuencias de la mala conducta	Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. <i>Theory into practice</i> , 50(4), 327-335
Oportunidad de respuesta	Este código se usa cuando el docente incentiva la participación durante la clase brindando la oportunidad al estudiante de relacionarse con su entorno a partir de una actividad.	Strati, A. D., Schmidt, J. A., & Maier, K. S. (2017). Perceived challenge, teacher support, and teacher obstruction as predictors of student engagement. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 109(1), 131

<p>Modelaje</p>	<p>Este código se utiliza cuando los docentes modelan el contenido de la materia. Por ejemplo, ejercicios bien realizados, utilización de rubricas de evaluación específica de la actividad etc.</p>	<p>Sandholtz, J. H. (2011). Preservice teachers' conceptions of effective and ineffective teaching practices. <i>Teacher Education Quarterly</i>, 38, 27–47.</p>
<p>Grupos pequeños NEE</p>	<p>Este código se utiliza cuando el docente optimiza el tiempo dedicado a la instrucción en grupos pequeños y uno a uno en niños con NEE.</p>	<p>Crouse, T., & Rice, M. (2018). Learning to serve students with disabilities online: Teachers' perspectives. <i>Journal of Online Learning Research</i>, 4(2), 123-145.</p>
<p>Entregar ejemplos</p>	<p>Este código se utiliza cuando el docente refiere que utiliza ejemplos del contenido visto en clases que permita que los estudiantes puedan comprender mejor los contenidos</p>	<p>Sandholtz, J. H. (2011). Preservice teachers' conceptions of effective and ineffective teaching practices. <i>Teacher Education Quarterly</i>, 38, 27–47.</p>
<p>Comunicar expectativas</p>	<p>Este código se utiliza cuando el docente explica a los estudiantes que se espera de ellos/ellas antes de la actividad a realizar durante la clase.</p>	<p>Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., ... & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. <i>Learning and instruction</i>, 22(6), 431-439.</p>

Adaptación a NEE	Este código se utiliza cuando el docente es capaz de determinar la necesidad e implementar adaptaciones educativas en actividades dirigidas a estudiantes con NEE. Recurriendo a tecnologías, tanto generales como asistenciales, para acomodar a los estudiantes con discapacidades.	Crouse, T., & Rice, M. (2018). Learning to serve students with disabilities online: Teachers' perspectives. Journal of Online Learning Research, 4(2), 123-145.
------------------	---	---

2. Códigos emergentes

Ajustes pedagógicos	
Código	Definición
Adaptación de evaluaciones al ambiente no presencial	Este código se utiliza cuando el docente comenta dificultades para realizar evaluaciones de los aprendizajes adquiridos de manera tradicional, debiendo adoptar métodos de evaluación más flexibles o alternativos como test virtuales, guías, actividades prácticas entre otras.
Cambio en la didáctica en ambiente no presencial	Este código se utiliza cuando el docente refiere un cambio en las actividades pedagógicas con el fin de adaptarse al nuevo contexto remoto, es decir utiliza otras formas de enseñar el contenido, ej; videos, juegos virtuales, uso de plataformas, entre otros
Conectividad	Este código se utiliza cuando el docente refiere problemas de conectividad de sus estudiantes, lo cual interfiere en la participación y proceso de aprendizaje de estos, es decir, falta de internet, internet limitado, falta de computadores o celulares
Contexto familiar	Este código se utiliza cuando el docente refiere situaciones familiares adversas que influyen en el proceso de aprendizaje remoto: ej, vulnerabilidad económica, espacios de estudio pequeños, hacinamiento, situaciones de violencia (gritos, golpes etc.), entre otros.

Forma de interacción remota	Este código se utiliza cuando el docente refiere un cambio en la forma de respuesta e interacción con sus estudiantes durante la clase remota, por ejemplo, la poca comprobación de su presencia durante la clase, la falta de inmediatez en la interacción, el levantar la mano virtual, apagar o prender cámaras, silenciar, entre otros
Trabajo colaborativo con otros docentes	Este código se utiliza cuando el docente refiere trabajar con otros profesores de la misma asignatura para planificar, ejecutar o evaluar una clase en modalidad no presencial
Utilización de redes sociales y plataformas digitales en contexto no presencial	Este código se utiliza cuando el docente refiere utilizar redes sociales adicional a la clase remota como wsp, zoom, Facebook, Messenger etc., como medio de comunicación para aclarar dudas o explicar contenidos de una actividad, guía o tarea en el contexto remoto



ANEXO 3: Transcripción de entrevistas

Entrevista I

Transcripción Entrevista

E1: Entrevistadora- Constanza Monje

E2: Entrevistadora-Victoria Parra

E: Participante

Se procede a leer el Consentimiento Informado

El entrevistado procede a leer el Acta de Consentimiento Informado

E1: Para comenzar la entrevista quisiera hacerle algunas preguntas respecto a su formación profesional y experiencia docente. Me podría hablar sobre su formación profesional, donde estudio...

E: Ehh ya, yo estude en la Universidad de Concepción, egrese allá por el año 82,83, por ahí. Muchos años estuve en educación de adultos y después pase por distintos liceos hasta que llegue al liceo donde me desempeño hace como 5 años atrás. también tengo más de un diplomado por ahí y magister que esta incorporado dentro de la vida académica. Que más podría agregar, llevo más menos calculo 34,35 años en el aula

E1: De ejercicio profesional

E: Si, a pesar de que tengo un magister en liderazgo en gestión de establecimientos educacionales, pero eso fue porque casi me obligaron a tomar una magister, pero me interesa mucho el aula.

E1: ¿Que asignatura está enseñando este año?

E: Historia y Geografía y educación ciudadana

E1: ¿y cuánto tiempo lleva trabajando en el colegio?

E: 5 años

E1: Don Eduardo, ¿Cómo te describirías como docente? Por ejemplo, ¿qué elementos de tu trabajo profesional consideras destacables?

E: Bueno, la Universidad de Concepción fue clave, me preparó. Yo creo que intelectualmente estoy en condiciones de ejercer en esta asignatura que no es fácil, porque también han tenido sus costos a través del tiempo. Estudiar historia, comprometerse con la historia, comprometerse con los hechos históricos, con los hechos sociales, económicos y políticos, también tiene sus costos. La historia no puede ser neutra, tienes que tener un compromiso, porque les estas exigiendo a tus alumnos un compromiso. Que tengan una opinión, que tengan pensamiento crítico, por consiguiente, se da de manera constante la interacción. Ósea, si yo

exijo un pensamiento crítico, ellos también me exigen un pensamiento crítico. La interacción que se da en el aula; y eso tuvo costos en un momento dado, no solo en tiempos de dictadura, sino el tiempo también de vuelta a la democracia...

E1: ósea por lo que estoy entendiendo dentro de los elementos presentes está el pensamiento crítico. Esta tarea de formar un propio pensamiento a partir de la asignatura que usted enseña tanto en sus estudiantes como en usted mismo.

E: Mira, la primera clase cuando tú te enfrentas a tus estudiantes hay un principio básico, no le creas al profesor. Y espero que el objetivo último sea que ustedes piensen con cabeza propia. Y ese es el (no se entiende) que deben seguir docentes y estudiantes

E1: Entiendo. Bueno me imagino que usted conoce un poco acerca del compromiso escolar. Esta es una variable que se compone por diferentes dimensiones dentro de ella encontramos la relación, la autonomía y la competencia. Entonces ahora vamos a hablar de la participación de sus estudiantes. ¿Qué diferencias observa entre la participación de sus estudiantes en clases presenciales en aula y las clases remotas/online que tuvieron durante este año? ¿Me podría dar algunos ejemplos?

E: A ver, diferente...Uno guía la historia, por lo tanto, el hecho de cómo te desplazas en la sala, como te mueves de un lugar a otro, es distinto a estar sentado frente a un computador. Y ese ambiente tu no siempre lo logras detrás de la pantalla. Y eso también en los propios estudiantes, una clase presencial es mucho más interactiva a pesar de que puedas ver videos o distintas metodologías es mucho más fría. Y lograr mirar, mirarlos a los estudiantes, tú no lo logras, porque tenemos dos grandes problemas que son grandes, uno es el problema de conectividad y lo otro que muchos tienen celulares, y los celulares cuando tú te conectas desde el celular tienes que tener un muy buen aparato y una muy buena señal para lograr que no se congele, que la señal se vaya. Entonces todos esos son elementos que confabulan en contra de una clase mucho más dinámica. Además, que hay un elemento central, no todos muestran, es decir uno puede abrir su hogar, porque en el fondo yo estoy acá y es el único lugar porque mi computador esta empotrado. Los alumnos al principio si conectan, pero son adolescentes y después comienzan a apagar. Son muy pocos los que quedan con imagen, solamente con el audio. Y esa realidad no es solamente en mi curso, es con mis colegas. Yo también hoy día realizo supervisión de profesionales de historia de la udd de chillan. Yo vivo en Chillán, yo viajo todos los días a concepción o viajaba todos los días a hacer clases. Entonces no es fácil ver solamente un nombre en la pantalla.

E1: Me podría dar algunos ejemplos de acciones que te han resultado útiles para promover la participación en las clases en aula

E: Acciones concretas. Uno yo trabajo muchos videos, videos cortitos, estamos hablando de 5 minutos. Es como los griegos, ósea había un filósofo griego que cuestionaba, provocaba, interactuar constantemente. Es como por ejemplo hoy día toda la concepción del movimiento feminista descansa en determinados principios. Entonces si tu logras en un momento dado provocar a ese estudiante, se genera un ambiente de debate y discusión, entendiendo que el debate es un intercambio de ideas, nada más que eso

E1: Me podría dar algunos ejemplos de acciones que te han resultado útiles para promover la participación en las clases en línea

E: En línea, bueno, siempre hay alumnos que son muy buenos, pero coloco tips cortitos y empezamos a debatir, pensamientos, situaciones que se generaron por ejemplo en la misma semana. A ver qué opinan de esto muchachos, siempre intentado que la historia sea lo más vivencial, estamos hablando de historia de 20,30,50 años, y si es de 50 años tratar de comparar siempre con el presente. Si yo hoy día estoy viendo el movimiento feminista en la primera etapa del siglo XX, bueno y hoy día que pasa con el movimiento feminista, que pasa con el rol de la mujer, cual es la experiencia de vida, te das cuenta, contrastar siempre con el presente

E1: ósea es como que le ha sido útil poder manifestar su ramo desde la contingencia que hoy ocurre

E: total y absolutamente. La historia es vivida, porque el sujeto de historia es el ser humano y eso es lo que hay que tener siempre presente, que ellos están haciendo la historia

E2: Eduardo, nos decías que en la clase presentabas estos videos cortitos para provocar cierto, y en línea como se hace esto, porque en línea me imagino que había interacciones que eran asincrónicas, entonces como provocabas

E: hay dos cosas, uno en la clase se trabaja en la interacción vivencial... pero también... hay repítame la pregunta que se me fue un poquito

E2: Disculpe, después podemos retomar la otra idea. Al principio nos decía que cuando esta en la clase presencial provocaba a los chiquillos con videos cortitos y en línea cuando trabajamos de forma remota, a veces trabajamos en línea y otras veces no en línea, es decir de forma asincrónica. Entonces la pregunta es, utiliza también los videos para provocar a los chiquillos o hay alguna otra estrategia para promover que participe

E: Los videos, no cualquier video, ya sea de memes o de monitos, ponte tú hoy en día ven la Mafalda o charles Chaplin y Mario moreno cantinfla y lo proyectas y a partir de ahí se genera el debate. O bien, pensamientos cortitos tanto de historiadores nuevos y filósofos que no se conocen mucho

E1: Para Ud, ¿qué diferencias existen entre la noción de disciplina en una clase en aula versus una clase online?

E: no hay ... (no se entiende) en aula. Son mucho más inquietos. Porque si bien hay un espacio de debate y discusión, tú tienes la tecla acá. Si alguien se sale de madre lo mutes o lo puedes sacar y en clase eso generalmente no ocurre. se interrumpe menos, porque tu estableces en este ámbito telemático las reglas. “muchachos vamos a colocar en silencio todos nuestros aparatos” y el que no uno puede mutearlo. Pero en clases no, en clases es imposible, con 30, 35 alumnos el esfuerzo es mucho mayor. Yo creo que la clase telemática para un docente es cierto, yo termine con problemas a la espalda, subimos como 4 o 5 kilos por lo menos, pero hay un desgaste mayor en aula

E1: ¿Cómo evaluaría la disciplina de los 3ros medios en sus clases? ¿A qué atribuye esto?

E: en general yo no tengo problema de disciplina, porque soy muy respetuoso con mis alumnos. Entonces actúas de forma coherente y consecuente con tus alumnos, los tratas por su nombre, señor, señorita, don Jorge, señor Poblete. Si los ubicas rápidamente la interacción se hace mucho más amigable y si hay algún inconveniente después conversamos e incluso en termino telemáticos también se da. Si hay algún inconveniente uno puede mutearlo y después llamar por teléfono o mandar un wsp, pero nunca confrontar a un estudiante frente a todo un curso

E1: ¿Cuáles de las prácticas anteriores le ha dado mejor resultado en el contexto actual para promover la disciplina de sus estudiantes en las clases?

E: Las reglas claras de un comienzo, si uno establece reglas puede readecuarse, pero no puede ser incoherente, por ejemplo, si yo... (no se entiende) ... tenemos cuatro o cinco minutos, los saludo, en ver la listo...todo, pero un profesor no puede llegar 10 o 15 minutos y cambiar todos los días en horario, uno tiene que hacer el máximo de esfuerzo en que lo que predica lo practica. La coherencia y la consecuencia, si uno les pide coherencia y consecuencia a los alumnos el docente tiene que ser coherente y consecuente.

E1: ¿Cuál es su opinión sobre el nivel de involucramiento con las actividades escolares o esfuerzo que realizan los estudiantes para comprender los contenidos y resolver las dudas que tienen?

E: Yo diría que es menor que estar en clases presenciales, porque tú sabes, por ejemplo, que cuando tú no muestras imagen. Que es una experiencia de muchos cuando en las conferencias o los seminarios son muy largos uno mutea y comienza a hacer cositas en la casa. Uno no tiene la ... (no se entiende).. que el alumno está ahí.

E1: ósea una de las principales diferencias por lo que usted me dice es quizás este interés visible, porque usted no tiene realmente la comprobación de que sus estudiantes estén en la clase.

E: Efectivamente, no hay como comprobarlo, ósea uno puede recurrir al nombre “Jorge que estábamos hablando”, pero se puede producir un silencio 1,2,3 minutos y estas colocando en aprietos a ese alumno que a lo mejor fue al baño, no sabes lo que paso ahí. Y, además, hay un problema grave que no es menor, que es cuando los apoderados se involucran o no. Es una situación que no es tan fácil y el profesor tiene que ser mucho más cuidadoso en estas plataformas en cada palabra que dice o hace.

E1: Don Eduardo, a continuación, conversaremos acerca de las prácticas pedagógicas que usted lleva a cabo durante la clase que se vinculan a la gestión que los estudiantes realizan de su propio aprendizaje. Vamos a hablar un poquito de autonomía

E1: ¿Cuáles considera Ud que son las características de un estudiante que es autónomo con su proceso de aprendizaje?

E: A ver, autónomo, es un problema no menor ah, porque hoy día los estudiantes lo que menos tienen es autonomía, son las excepciones, estudiantes autónomos para estudiar, ósea, para estudiar trabajos o responder trabajos o consultar incluso. Yo tengo horario de consulta y de 30 serán 4 o 5 que puedan consultar. He incluso... (no se entiende) ... no todos tienen el pensamiento autónomo para responder de acuerdo a lo que ellos creen o piensan. Así es que hay una dificultad en cuanto a la autonomía del pensamiento.

E2: ¿Eduardo, y observaste alguna diferencia en la autonomía de los estudiantes en las clases presenciales versus las clases telemáticas?

E: Yo creo que sí, porque en la clase presencial tú estás viendo el desarrollo, si vas a trabajar, vas a trabajar en grupo y sabes de aquello, pero acá que detectamos de autonomía, alumnos que no eran malos que no estaban trabajando o habían desaparecido en la conectividad y en un momento ellos entregaban el trabajo y uno comenzaba a comparar nomas y sabía que no era su trabajo y ahí hay cero autonomías. Uno no sabe, no tiene el control, entre comillas el control de si ellos están desarrollando o no están desarrollando sus trabajos ¿Quién les está haciendo sus trabajos? Por ejemplo, conversábamos con colegas de educación básica que muchos trabajos eran de los papás, o de los hermanos, o de un compañero. Entonces uno no puede ver esa autonomía, no logra ser lo que es acá.

E1: ¿A través de qué prácticas Ud promueve que sus estudiantes se sientan autónomos en su proceso de aprendizaje?

E: A ver, hay preguntas, por ejemplo, una guía donde las preguntas son abiertas, donde el texto es una referencia, pero todo está vinculado a lo vivencial; la entrevista, por ejemplo, la entrevista a padres, madres, abuelitos o vecinos. Entonces ahí tú puedes ir desarrollando un pensamiento autónomo, puedes detectar que ... (no se entiende). Una carta, por ejemplo, una actividad que realice, Balmaceda en esa época escribe una carta a los parlamentarios de la época, que opinaban sobre el salitre, sobre esto o lo otro y ellos desarrollaron su propio pensamiento.

E1: O sea, por lo que estoy entendiendo, tiene que ver con las actividades que usted implementa, que tengan mayor independencia en aquellas actividades, tipo cartas, entrevistas, preguntas abiertas etc.

E1: ¿Cuáles de las prácticas anteriores le ha dado mejor resultado en el contexto actual para satisfacer la necesidad de autonomía de sus estudiantes? ¿Es similar al resultado en el contexto previo a la pandemia?

E: Eh no, yo creo que no, el aula es irremplazable, no, por mucho, la misma actividad uno no la puede reemplazar por el aula. La interacción, la forma en que te enfrentas al curso es distinto, yo puedo bailar, cantar, yo salto en el aula, acá no lo puedo hacer, es mucho más pasiva. Puedo levantar un poco la voz, pero los gestos, los gestos son fundamentales para un curso, para los estudiantes. Cuando tiene una clase... (no se entiende) ... a pesar de que uno trata de no hacerla, en términos claros hay una diferencia, yo creo que abismante

E1: ósea tal vez las prácticas que ha podido migrar desde el aula a este contexto virtual tienen que ver más con el contenido de la clase, tal vez con actividades un poco más dinámicas como lo que nos mencionaba a partir de entrevistas o ese tipo de tareas.

E: Efectivamente.

E1: Con aquellos estudiantes que son menos autónomos, ¿hay alguna práctica o acción que realice para incentivar su autonomía? De ser así, ¿a quién se le ocurrió esta idea?

E: Menos autónomo, en general los menos autónomos son los que tienen problemas de conectividad, aquellos que no entregan los trabajos, no desarrollan. Con ellos, hemos implementado, por eso yo te digo que esto ha sido un desgaste mucho mayor. Ósea en el aula hay un desgaste, pero esto no tiene horario. Yo tengo wsp, wsp con los que están atrasados, wsp con el curso, wsp con los apoderados, las llamadas telefónicas para en cualquier momento conectarnos. Y con ellos algunas veces tenemos clases digamos de reforzamiento. ¿y cómo podríamos enfrentarlo? Sobre todo, con los alumnos con NEE.

E1: ¿eso se le ocurrió a usted don Eduardo?

E: Si, pero también conversado con las profesoras, pero al final yo lo implemente. Incluso más aun, nosotros pertenecemos al servicio local de educación, y el año ellos no obligaron a ningún colegio a clases telemáticas, no se obligó a nadie, pero nosotros asumimos la iniciativa de desarrollar y aprender nosotros como manejar zoom, por ejemplo.

E1: La teoría dice que actividades académicas que integren el diálogo con los estudiantes y la negociación con respecto a los contenidos de la clase son estrategias que satisfacen la necesidad de autonomía de los estudiantes y mejoran su compromiso académico. En su experiencia, ¿ha podido observar esa relación? Me puede dar algunos ejemplos.

E: A ver, yo creo que una clase que no sea dialogante no es una clase, más aún hoy día con todas las escuelas y sobre todo a nivel de constructivismo. Sin dialogo no hay absolutamente nada y eso es un avance en termino de desarrollo de habilidades. Tú te centras no solo en los contenidos, sino te centras en el desarrollo de habilidades, el sujeto... (no se entiende) ... el profesor es solo una guía. Una guía debe tener el objetivo de estimular, de confrontar que el alumno sienta que está viviendo una historia. Cuando hay una licenciatura; no es que yo sea bacán como profesor yo creo que uno puede tener 100 años de docencia y voy a seguir aprendiendo cosas, pero en el discurso un alumno de 4° de despedida señala en una parte que nunca me olvidaré de la forma de enseñar historia del profesor Vidal. Y a lo mejor soy re malo, soy pésimo en términos intelectuales, pero se entretienen, que terrible cuando tú haces una clase y es una lata, podrá saber mucho el profesor, puede ser una eminencia, pero es un sacrificio llegar a esa paz. Y no es que uno sea el payaso y vaya a contar chistes, no, nada de eso, pero como podemos hacerlo lo más lúdico posible, una clase con 30 alumnos. Imagínate nosotros tenemos jornada escolar completa cuando son presenciales y esa jornada escolar completa desde las 8:30 hasta casi las cinco de la tarde, es una locura

E1: Bueno don Eduardo, ahora, conversaremos acerca de sus prácticas pedagógicas que se asocian a la capacidad de sus estudiantes

E1: ¿Cuáles considera Ud que son las características de un estudiante que es competente en su asignatura?

E: a ver, una competencia, una competencia como la sumatoria de contenido y habilidad no es cierto. Que sea capaz de desarrollar pensamiento crítico, que sea capaz de comunicar. Te voy a enseñar el siguiente caso, uno de los alumnos que dio el discurso de 4° medio tenía... (no se entiende) ... no solo de dar un discurso sino de ser uno de los mejores alumnos de debate a nivel regional. Lograr aquello, cuando muchos alumnos tienen ese problema y enfrentarse a grupos y los adolescentes son adolescentes y algunas veces son malvados en sus actitudes, pero se logra, fíjate, se logra que en otras partes no había visto el desarrollo de ellos mismos, termina y todos aplauden los compañeros. Entonces

bien bien, uno se sienta atrás de acuerdo a su rúbrica y cuestionan hasta la misma evaluación del profesor. Entonces ahí se avanza, entonces yo creo que en ese sentido el pensamiento crítico y la comunicación

E1: ¿A través de qué prácticas Ud promueve que sus estudiantes se sientan competentes en su asignatura?

E: A ver, a través de las exposiciones, a través de los trabajos colaborativos, a través del debate

E1: Y durante la pandemia me podría dar algunos ejemplos de cómo realizo estas acciones en ese contexto

E: hicimos trabajos, por ejemplo, de recuperar la historia del barrio, historia oral. Trabajos de hechos históricos determinados, donde también tuvieron posesión ellos. Como ellos proyectan el rol de la mujer en cincuenta años más.

E2: Si entiendo bien entonces, estas actividades estaban dirigidas a que los chicos fueran protagonistas en el proceso no solamente que metieran su opinión.

E: Tenían su propio pensamiento, no solamente quienes tienen opinión y muchas veces la opinión puede ser la réplica de lo que está señalando el profesor y lo que dice otro alumno y mucho más allá. Porque la televisión puede decir algo, ellos pueden repetir lo que dice la televisión, pero el objetivo no es ese, el objetivo es que cuestionen lo que dice la televisión, lo que dice el profesor o lo que dice el compañero. Argumente y ahí va desarrollando su propio pensamiento y para eso tiene que estudiar, tiene que leer.

E1: ¿Cuáles de las prácticas anteriores le ha dado mejor resultado en el contexto actual para satisfacer la necesidad de competencia de sus estudiantes?

E: Mira, yo insisto, muchas de las prácticas que eran presenciales yo las he llevado con no tan buenos resultados a las clases telemáticas, pero el debate lo tenemos, el pensamiento crítico tratamos de desarrollarlo en cada una de las actividades, no se replican en todas las clases los ppts por ejemplo. Es preferible una imagen o un video cortito, que comenzar con palabras, palabras y más palabras. Entonces, la imagen a veces te dice muchas cosas y tener la opinión sobre ... (no se entiende) ...

E1: Con aquellos estudiantes que son menos competentes en su asignatura, ¿hay alguna práctica o acción que realice para que se sientan más capaces? De ser así, ¿a quién se le ocurrió esta idea?

E: Mira, en general, aquellos que han sido menos competentes, aquellos que no se han conectado, que tiene padres ausentes porque ha habido, padres que se justifican. Tenemos alumnos también que no es que sea menos competentes, sino que han estado menos vinculado a este proceso. Y uno puede decir menos vinculado, por ejemplo, había 30 alumnos de esos 6 se pusieron a trabajar en lo

que fuera, había como 5 que no tenían internet, te das cuenta, o su señal era tan mala o compraban tal cantidad de minutos que para tener la posibilidad de una clase le alcanzaba para una o dos, uno para el hermano y otra para él, y esa es la realidad de cuando uno dice ¿Cómo lo logramos aquí? Yo tuve que cambiar de celular porque colapso, no fue capaz de contener tanta información, tanto números, tantos wsp, son cientos y cientos, incluso con los apoderados, como tu persigues a esos apoderados que dicen “no es que mi hijo prefiero que repita” sin darle ninguna posibilidad de hacer el esfuerzo de conectarse. Además, nosotros utilizamos diferentes estrategias y mecanismos, una fue estas clases telemáticas, lo otro fue el wsp que salvo a mucha gente, las llamadas telefónicas y también teníamos plataformas, yo usaba el Facebook y teníamos a nivel de colegio una plataforma donde se entregaban cada 15 días guías.

E1: La teoría dice que cuando el docente entrega una estructura clara en su asignatura y además entrega retroalimentación precisa a los estudiantes acerca de sus resultados genera que los estudiantes se sientan más competentes. En su experiencia, ¿ha podido observar esa relación? Me puede dar algunos ejemplos.

E: mira, una de las grandes debilidades que hemos tenido siempre es en el ámbito de la evaluación, vamos a hacer tal, este es el objetivo de la clase cierto, vamos a desarrollar esta actividad, inicio, desarrollo y cierre que está establecido y viene en algún momento dado la retroalimentación. No siempre se retroalimenta en su momento y es una gran falencia, no solamente de uno, sino de un gran porcentaje de docentes, e incluso una discusión de cuando tu retroalimentabas, realmente se retroalimenta al final de la clase y nosotros exigimos un curso de evaluación, que se llama evaluación formativa y nos abrió un mundo de luces. Entre otras cosas, dentro del debate porque construimos muchas cosas, porque trabajábamos en grupos puede retroalimentar no solamente al final sino en cada momento de la clase, tienes que retroalimentar. Y eso nos faltaba porque uno al final retroalimentaba o en la otra clase entraba a retroalimentar “Miren vimos tal cosa tal cosa tal cosa” de lo que fuiste aprendiendo el en camino. Ahora quedo mucho mas claro que la retroalimentación es un proceso permanente.

E1: Don Eduardo, quisiera que me cuente ahora sus opiniones sobre la relación que se genera con sus estudiantes en el aula.

E1: ¿De qué manera ha cambiado la relación con sus estudiantes durante este año en el contexto de enseñanza remota?

E: Es extraño ah, ya el hecho de estar ahí, conversar, ver las caritas, tú vas conociendo como está el estado de ánimo de cada uno, cuando ya los comienzas a conocer, ya sabes si llego más o menos, llego contento, llego triste, llego enojado, entonces es cosa de saludar o cuando uno pasa la lista. Acá es más complejo, la relación aparentemente puede ser más lejana, pero... (no se entiende) ... y por otro lado, esto de que si tú te conectabas o no, tú tomabas tu celular, comenzabas a wasapear, lo comenzabas a buscar. Concertabas una

entrevista por zoom. Lo mismo, ocurrió en el proceso de matrícula de los apoderados. Yo a los apoderados cuando los veía, generalmente los veía una vez al mes el 70% de los apoderados, porque no todos iban, había algunos que nunca aparecían. Pero el hecho de matricularte y ser responsable en términos telemáticos de matricular, uno a uno tenerlos una hora conversando. Llevo mucho tiempo, fueron como dos semanas matriculando, pero logramos conocer cosas que a lo mejor en la entrevista de 15-20 minutos que nos daban en la semana para el apoderado, no alcanzábamos a ver y con los alumnos lo mismo. Conversar con tantos, estar encima de ellos, llamarlos, enviarle un wsp, mandarle un correo y sobre todo wsp y la llamada telefónica yo creo que nos acercó más, pero la gran diferencia es cuando uno mira a los ojos. Cuando tú puedes mirar a la persona de frente. Cuando lo puedes escuchar acá por el computador no siempre se logra.

E1: ¿A través de qué prácticas Ud promueve una relación positiva con sus estudiantes? Me podría dar ejemplos de cómo realizó estas acciones en el contexto de la pandemia.

E: A través de la entrevista, seguimiento que fue constaste, no es que sea un top top de profesor, no para nada, pero yo te digo lo siguiente, siempre he señalado que en la educación pública deben estar los mejores, yo soy hijo de la educación pública, mi señora es hija de la educación pública. Estudió en la Universidad de Concepción. Mis hijos estudiaron en Chillán en escuela básica, es una escuela pública, en un liceo, liceos públicos y entraron a universidades públicas y ahora los dos son profesionales. Entonces, si yo le entrego aquello a mis hijos y creo, tengo que practicarlo. Ahí no había ninguna discusión, podían estudiar, tenían los recursos entre comillas para cualquier colegio particular. Y además eran excelentes alumnos, eran muy buenos, pero la coherencia si una se las exige a sus alumnos tiene que exigirla a uno mismo. Y ahí los alumnos fíjate que logran reflejar, ¿cuándo te preguntan “Y usted profesor, que es tan progresista, está en Isapre o Fonasa” “Donde tiene a sus hijos estudiando?”. Los alumnos te interpelan.

E1: Con aquellos estudiantes con los que tiene una relación menos cercana, ¿hay alguna práctica o acción que realice para promover una buena relación? De ser así, ¿a quién se le ocurrió esta idea?

E: En genera, cuando ha habido problema, ya sea que conversan, chatean por el lado o a las 2, 3 de la mañana a veces me interrumpen y no es tan cercana, que son muchos más frontales; uno deja pasar hasta que se tranquilizó y hay un momento donde le dice ¿podemos conversar? Nunca frente a los demás. Porque cuando tu confrontas en la clase a un alumno que te interrumpió que te molesto, cuando tú has explicado cuales son las normas no vas a entrar a obligar y confrontar, porque vas a crear un ambiente y una atmosfera mala, tu clase se fue y se perdió. Me alargo un poquito, respirar profundo y después entrar a conversar.

E1: La teoría dice que tener una relación cercana y cálida con los estudiantes hace que estos se sientan más conectados con su docente y comprometidos con su aprendizaje. En su experiencia, ¿ha podido observar esa relación? Me puede dar algunos ejemplos.

E: No con todos, pero sí con algunos alumnos, con algunos alumnos que pensamos que teníamos perdidos y que se generó una cercanía mucha mayor. Incluso con algunos que nunca se conectaron, pero constantemente que paso aquí, que paso allá, informando que paso con esta asignatura y con otras. Además, que, con tu jefatura, estoy hablando de mi jefatura de 3° medio que ahora son 4° medio, tú los vas conociendo, entonces si no estás encima, sabiendo que muchos apoderando no están encima, están ausente total y absolutamente. Fíjate que yo diría que el 20% no está viviendo con sus padres, está viviendo con la abuelita. Y vivir con la abuelita, vivir con la hermana, vivir con un tío la disciplina es mucho menor, y alguien tiene que poner la mano más firme.

E2: Si lo entiendo bien, esta relación de cercanía que usted describe también se vincula con en el fondo ser una figura de autoridad cercana, entregar lineamientos claros de lo que se espera. Saber lo que le está pasando al estudiante.

E: Sí, efectivamente, si uno no conoce al estudiante no puede tener ninguna cercanía. Si no hay un mínimo de empatía tampoco, porque yo sí yo tengo un alumno que no se ha conectado, por alguna razón no se ha conectado. Si no ha enviado las actividades y como buscar las ... (no se entiende) que ese alumno envíe sus trabajos. Mira tenemos colegas en cada asignatura, si no cumplen acá veamos todos los mecanismos.

E2: Y en ese sentido, como lo hacía este año, usted los llamaba, le mandaba mensajes para saber cómo estaban los estudiantes, por ejemplo, ¿en estos casos en que no se estaban conectando?

E: Yo tenía un wsp de apoderando que era paralelo al wsp que tenía de todos los cursos con todos los alumnos, los números telefónicos de todos ellos. Algunos cambiaban número, no tenían número, algunos ya no existían. Entonces no era tan fácil, incluso para psicosocial. Que era lo más desgastante, si la clase al final no era tanto, sino era como todo el entorno trataba de que no se perdieran, porque algunos trabajaban. Yo más menos el día 23 de diciembre me quedaban 2 alumnos por buscar, donde había mucha dificultad para conectarse, entonces cuando conversaba me decían “no es que anda en la calle”, claro siendo comerciante ambulante y yo tenía que matricular, le dije “si tú no te matriculas estas fuera y todo el esfuerzo de va” y me dice “pero profe es que no hay pa tanto”. Finalmente logre contactarme con él, logre enviarle un link y que se conectara. Él vivía con su abuelita entonces era chofer de Hualpén a Talcahuano de una micro. No tenía ninguna posibilidad ni ninguna hora porque él dependía solamente del empleador y llegaba pasado las 10. Y eso se replicaba en alumnos que trabajaban que no vivían con sus mamás. Entonces el criterio para evaluar

incluso en esas condiciones es distinto, tiene que ser distinto. Tenemos alumnos extraordinarios, muy buenos. Uno envía la actividad y al otro día ya están todas desarrolladas, pero el mundo es muy heterogéneo de la precariedad.

E1: Estamos llegando a las últimas preguntas...me gustaría conocer su opinión sobre cómo ha sido el desempeño académico de sus estudiantes este año, y si existen diferencias con el año anterior

E: Desde el hecho de que los objetivos, el curriculum no estuviera completo, fuera revisar algunas unidades, los objetivos están bien. Por ejemplo, de 4 horas en el caso de los 3°medios solamente hay 2 telemáticos. Yo hacia 2, el 50% y la otra una orientación, 3 horas para ponerme... (no se entiende) ... otros colegios que tenían 1 hora semanal, pero yo creo como no existe la capacidad, no en todos, hay algunos alumnos muy buenos. El hecho que algunos trabajen porque el papá no tiene trabajo. Salen a buscar y a buscar monedas a cualquier lado. Yo creo que hay una deficiencia mucho mayor, yo creo que el impacto va a ser mayor. La brecha que se señala muchas veces, por mucho que uno intente entregar lo mejor, yo creo que la brecha seguirá.

E1: ¿Cree que este año los estudiantes se han sentido parte de la escuela? ¿A qué atribuye esto?

E: No, en absoluto, porque, así como uno extraña estar en contacto con sus colegas. La pena mayor no es estar sentado acá, yo extraño a mis colegas, la socialización, es fundamental.

E1: ¿qué acciones ha realizado el liceo para promover el sentido de pertenencia de los estudiantes?

E: ósea, imagínate que hicimos un aniversario, ahí el mejor ejemplo, un aniversario telemático. Yo vi de mi curso cuantos habían participado de los 30... 8. Mientras que en una actividad en vivo y en directo estaban todos. Aquí había actividades para ellos, participamos más los profesores que los alumnos y yo creo que en muchos lugares lo mismo ocurre. Tú con la presencia de estar ahí con tu compañero es muy distinto.

E1: ¿qué acciones ha realizado Ud, para promover el sentido de pertenencia de los estudiantes?

E: Yo tengo reunión una vez a la semana con jefatura, y conversábamos de distintos temas, también reuniones con los apoderados, conversar con ellos, en que están trabajando, darles el tiempo. Pero igual es muy distinto un abrazo, salir caminando, un pancito compartir, cualquier cosa, una gran diferencia.

E1: ¿Qué ha aprendido este año sobre sus estudiantes o las familias de ellos que antes no sabía o no tenía tan claro?

E: Los conocí en otro ámbito, los conocí por ejemplo que tú ves algunas veces caritas, pero no ves lo hay en el interior del hogar. Los niveles de precariedad. La precariedad de nuestros estudiantes. Un 80% de vulnerabilidad, pero es mucho mayor, ósea tal vez el desamparo total y absoluto están donde están nuestras estudiantes. Alcanzamos a reunir como 10 celulares para aquellos que no tenían... (no se entiende) ... o las mamás me decía es que mi mamá lo está ocupando, otros que se conseguían. Y lo otro el internet, cero internet, conectividad, el celular no sirve para las clases telemáticas. Uno si tiene un buen celular tiene que cambiar el internet.

E1: ¿Qué ha aprendido este año sobre su propio ejercicio profesional?

E: Que amo la docencia, pero la amo más en vivo y en directo. Yo creo que me quedan unos 4 años para jubilar, más de alguien me ha dicho para que sacaste, tienes 2 magister, uno de ellos para ser director, me preguntan porque lo sacaste y no se tenía que terminarlo, me obligaron a terminarlo ya que un amigo me había inscrito. Tienes que amar sino no sirve, no tiene sentido.

E1: ¿Hay alguna reflexión o tema que le gustaría mencionar que no hayamos abordado en relación con el trabajo que realizaste este año escolar?

E: Mas contención, es que mira sabes cual es el punto. Que los chiquillos ya están chatos con la pandemia, no querían saber nada más, ósea se querían olvidar que están viviendo esta pesadilla. Hay alumnos que no salieron por meses de su casa. Entonces tu tocar sobre pandemia, los riesgos. Cuando te decían, hay que tratar tal protocolo era una locura porque a ellos le tocaban el tema y no, querían olvidarse de esta pesadilla. Imagínate adolescentes, para ellos el liceo era el lugar donde más socializan con los pares, donde estaban pololos. Un alumno mío se puso a pololear por internet que estaba en otro curso. Paso un mes y terminaron de manera telemática. Entonces tú ves la relación que se genera entre un alumno y otro y uno goza con eso, porque son adolescentes, y los alumnos también.



Entrevista II

Transcripción Entrevista

E1: Entrevistadora – Constanza Monje

E2: Entrevistadora – Victoria Parra

G: Participante

Se procede a leer el Consentimiento Informado

El entrevistado procede a leer el Acta de Consentimiento Informado

E1: La idea es que nos podamos conocer un poco más a través de esta entrevista, conocer un poco más acerca de su labor en el colegio, de cómo se ha desempeñado en este tiempo. Entonces para partir nos gustaría saber un poquito acerca de su formación profesional, dónde estudió, cuántos años estudiaste. Ese tipo de información.

G: Yo estudié en la universidad de Concepción también, allá en Concepción. Soy de Los Ángeles, tengo un diplomado en convivencia escolar, tengo un diplomado en educación artística y aparte estoy haciendo un magister en evaluación y currículo en Temuco.

E1: ¿Estudió pedagogía en lenguaje?

G: Sí, en español como se llama en la UdeC.

E1: ¿Cuántos años de ejercicio profesional lleva?

G: Salí el 2013 y ya estaba trabajando el 2013. Empecé a trabajar como el 2012 en realidad, pero ya el 2014 de manera un poco más oficial por así decirlo, donde completé el año y todo. En el liceo partí con horas CEP, partí como un apoyo y luego me fueron asignando horas de aula y jefatura. Después de eso trabajé como dos años de esa manera y de ahí pasé a UTP, pero no como jefa de UTP, sino que como apoyo a esa área. Estoy como encargada del área curricular, entonces como que tengo varias funciones dentro del establecimiento, no solamente en el aula porque tampoco he salido del aula. También estoy ahí en aula y sigo con jefatura, así que tengo harta pega.

E1: Estoy entendiendo como que se desenvuelve en áreas administrativas, en aula misma, en proyectos por fuera...

G: Sí, este año el liceo me otorgó un diplomado que fue el de educación artística de la Universidad de Chile y ya lo terminé. Igual se me han dado las instancias como para ir creciendo profesionalmente dentro del establecimiento. Cosa que no ocurre mucho.

E1: Y este año ¿qué asignaturas estaba haciendo en el colegio?

G: Leguaje, esa es mi área.

E1: ¿Cuántos años lleva trabajando en el colegio?

G: Desde el 2015, 5 años.

E2: ¿A qué cursos les enseñaste este año?

G: A Tercero. Trabajé con primero, segundo y tercero. Pero tenía tres terceros.

E2: Mencionaste que estabas también esta coordinación curricular y si nos puedes contar un poquito que involucra esa coordinación ¿trabajas, es solamente tu departamento o son varias asignaturas juntas?

G: Eso es para todas las asignaturas. En el fondo trabajamos con el jefe de UTP, somos un equipo. El liceo es grande de casi mil estudiantes y aparte es un liceo técnico, por tanto, es un trabajo completamente distinto a lo que es un científico-humanista. Son muchas sub-áreas, entonces es lo mismo que una universidad que tiene todas las carreras y todas las carreras tienen que tener su coordinador, su

área, su especialidad, su acreditación. Es un trabajo mucho más fuerte el de un liceo TP.

Entonces nosotros trabajamos apoyando al jefe UTP que tiene muchas funciones. Hay un área de evaluación y una de currículo, yo estoy en el área de currículo que es donde abarcamos todas las asignaturas y las especialidades y donde vamos viendo programas, las bases curriculares, vamos haciendo sugerencias para apoyar al estudiante. Por ejemplo, este año con la pandemia tuvimos que trabajar todo lo que fue preparar las guías, ayudar a los profes a hacer sus guías porque muchas veces, como era todo nuevo, con esta intuición que uno tiene fuimos ideando un esquema, una estructura para que todo fuera similar. Entonces dividimos todo esto por etapas; etapa de guía uno, por ejemplo, etapa de guía dos y así. Todo ese trabajo lo coordinábamos nosotros, entonces revisábamos la guía, veíamos que estaban en concordancia con las bases, con la priorización curricular y luego las íbamos a fotocopiar y como no podían ir profesores al establecimiento, teníamos que ir nosotros. Fotocopiábamos, armábamos los sets y después se la entregábamos a las estudiantes, a las que necesitaban estas guías en papel.

Fue un trabajo muy pesado este año. Yo aparte tengo curso, tengo jefatura, entonces igual tenía como toda la otra parte y en un momento yo estaba muy cansada así que hubo unos recesos que a mí me vinieron muy bien.

E1: Me imagino que fue duro, bueno, para todos. Pero imagino sobre todo para ustedes lo duro que pudo haber sido este año.

A partir de lo que nos comentas, de tu formación, de los años que llevas ejerciendo ¿Cómo te describirías como docente? ¿qué elementos de tu trabajo consideras que son destacables?

G: Soy muy proactiva, yo creo que esa es mi característica más importante. No me gusta esperar a que me den la solución, me gusta ir con la solución y es algo que mi jefe siempre destaca también. Creo que igual soy ordenada en mis cosas, entonces creo que para ser profesor es fundamental ser ordenado. Una persona desordenada puede funcionar en el aula, en sus clases y todo, pero no funciona para el sistema tan exigente que tenemos, tan burocrático. Creo que en estos tiempos es super importante ser ordenado.

Me involucro con mis estudiantes, pero no al punto que me afecte, así como que “¡oh! Estoy mal porque mis niñas están mal”. No, soy muy práctica en ese aspecto. Trato de no dejarme llevar mucho por la emoción, porque a veces pesa el rol, sobre todo porque una escucha tanta historia... bueno ustedes son psicólogas, así que ustedes saben y lo dominan mucho mejor que yo, tienen muchas más herramientas (risas). Pero en las herramientas que a uno le entregan en la enseñanza profesional está igual el hecho de saber que hay procesos y hay instancias en que uno puede llegar y otras en las que ya no, que no es parte de ti en el fondo. Así que así describiría yo mi bagaje profesional por estos años.

Al principio me costó, mucho. El primer año la sufrí toda porque aparte soy muy crítica y así como también critico mi trabajo si veo algo que no me gusta lo digo, pero después uno va siendo un poco más afectiva con el tiempo.

E1: Entonces, por lo que tú no estás comentando, va más por el lado de la proactividad y del orden. Serían como estas características que te definen más como docente. Gracias por eso.

E1: A continuación, vamos a hablar un poco acerca de prácticas pedagógicas que llevas a cabo dentro de la sala de clases y en este tiempo de pandemia, que se vinculan a la gestión que los estudiantes realizan por su propia cuenta para poder alcanzar los aprendizajes. Dentro del compromiso escolar tenemos tres dimensiones y una de ellas es la autonomía, esta capacidad que la gente tiene por realizar de forma autónoma las actividades de aprendizaje. Entonces te vamos a ir haciendo algunas preguntas que se relacionan con esta dimensión.

La primera de ellas es ¿cuál consideras tú que son algunas de las características que debería tener un estudiante autónomo con su proceso de aprendizaje?

G: Un estudiante autónomo tiene que ser responsable, tiene que ser ordenando también y creo que tiene que tener un objetivo claro. Un estudiante de enseñanza media, porque obviamente un estudiante de enseñanza básica no va a tener ciertas claridades, pero ya un niño más adolescente que... Vivimos en un país donde se te exige desde chico que sepas lo que quieres, como “¿qué profesional va a querer ser usted”, entonces al principio uno no sabe pero después ya con toda la asesoría que hay por parte de los mismos establecimientos los estudiantes ya saben por lo menos si les gusta el área científica, si le gusta el área humanista. Entonces tienen que tener ciertos objetivos claros y también tener claridad en lo que pueden y no pueden hacer con mayor facilidad, porque de repente a uno le cuesta una asignatura y tiene que pedirnos ayuda.

E1: ¿Podrías darnos algunos ejemplos, previo a la pandemia y durante la pandemia de lo que tu considerarías un estudiante autónomo? Creo que lo que tú dices se lleva más a cabo dentro del aula ¿o lo mencionas a modo general?

G: Sí, es más a modo en el aula. Ahora en la pandemia, chuta, es que fue tan complicado. Por lo general siempre se mantenían esas mismas características de los estudiantes que son más autónomos, desarrollan su guía y van a preguntarte, por ejemplo, lo que les está costando. Van con una pregunta super puntual. Me voy a ir acordando de ciertas cosas a medida que va pasando la entrevista, pero qué me ocurría; por ejemplo, yo hacía grupos de WhatsApp con mis estudiantes, con mis cursos y algunas me preguntaban, me decían “no entiendo la pregunta tres”. Ya, uno les explica. Pero había otras que no son muy autónomas que esperan que tú le hagas el trabajo y que te dicen “no entiendo nada”, “no entiendo, no entiendo” y se cierran en esa respuesta y por más que tú le trates de hacer preguntas medias

constructivistas, ellas se quedan ahí como estancadas en que no saben, que no entienden, que no conocen el tema.

E2: Gabriela, entonces tú observaste durante la pandemia esta característica en que las estudiantes cuando no entendían o cuando estaban frente a un desafío, trataban de buscar alternativas. Así se expresaba la autonomía en este contexto.

G: Sí, iban con algo bien puntal.

E1: ¿A través de qué prácticas usted promueve que sus estudiantes se sientan autónomos en su proceso de aprendizaje?

G: Bueno, yo les hablo mucho en general. Les digo, no me las doy de moralista ni mucho menos ni de sabelotodo, pero sí trato de acercarme a ellas de una buena manera, cosa que no me vean como la “profesora de lenguaje”, como allá arriba, como el clásico estereotipo de profe de lenguaje; “que es muy correcta, muy así”. Yo trato de generar más cercanía con ellas, para que ellas tengan también la confianza de decirme, preguntarme. Muchas veces no te preguntan por miedo. Son niñas de catorce años que llegan al liceo, son muy pollitas y también vienen de contextos donde se genera ese carácter, se forma ese carácter. Vienen del campo, son la hija más chica o la niña que en realidad trabaja con la mamá, entonces es la mamá la que hace todo y la que dice todo, entonces ella se queda muy sumisa y llegan muchas veces al liceo y hay una revolución o se quedan muy estancadas.

E2: Gabriel, tú mencionabas que generabas esta cercanía y ¿hay alguna otra práctica que tú realices para promover que las estudiantes tengan este rol autónomo respecto de su aprendizaje?

G: No sé, no se me ocurre. (pensativa)

E2: Pero si después se te ocurre algo nos dices.

E1: Me da la sensación de que eso de que conversas con las estudiantes, intentas comunicarte con ellas, es una práctica que también lo hacías en el tiempo en que no había pandemia. ¿Cuáles de esas prácticas o esta práctica en particular te ha resultado mejor en este contexto de pandemia?, ¿Qué práctica te ha resultado útil en este contexto de pandemia para promover la autonomía de tus estudiantes?

G: Mira, lo que pasa es que nosotros igual teníamos la instancia de clase virtual. Ahí uno va tratando de preguntarles más que nada, yo creo que es fundamental eso: la comunicación. No encuentro otra cosa en este momento, hacerles ver que en el fondo ellas son responsables de lo que van aprendiendo. Uno les entrega las herramientas, les entrega conocimiento, pero al fin y al cabo cómo ellas lo utilizan es lo que a ellas les va a servir. Siempre dándoles a entender, por ejemplo, que como estamos en un liceo técnico profesional ellas tienen su objetivo muy claro desde octavo básico ellas saben que quiere postular a enfermería, párvulos, etc. Entonces esas mismas herramientas que yo les puedo entregar como profesora de

lenguaje a ellas le van a servir más adelante para su desarrollo profesional. ¿De qué me agarro yo? De que mi asignatura es muy transversal, lenguaje lo van a ocupar toda su vida. Así que por ahí siempre va mi discurso hacia ellas.

E1: Gabriela, la teoría dice que actividades académicas que integren el diálogo con los estudiantes y la negociación con respecto a los contenidos de la clase son estrategias que satisfacen la necesidad de autonomía de los estudiantes y mejoran su compromiso académico. En tu experiencia ¿has podido observar esa relación?, ¿me puedes dar algunos ejemplos si es así?

G: Sí, lo puedo observar desde dos puntos a lo mejor. Primero, el diálogo y la negociación. Muchas veces uno tiene una planificación y la estructuraste de manera en que tú dices “ya, voy a pasar dos semanas tal contenido y lo otro lo voy a hacer así, porque esto es lo que corresponde, lo que dice el plan” y en el camino te vas dando cuenta que eso no es tan así. Cada contexto tiene su realidad, entonces tú tienes que ir siempre flexibilizando, entonces ahí está la negociación que haces contigo mismo, porque tú tienes la opción también de pasar ese contenido y quedarte ahí o escuchar lo que está ocurriendo en tu entorno y a partir de eso ir tomando otras decisiones. Que es en un ámbito muy profesional.

Y en el otro ámbito como de esta negociación y flexibilización que yo prefiero decir, está también el rol de las estudiantes que a veces hay cosas que las motivan mucho más que otras y ahí se produce también un cambio, porque uno dice ahí “bueno, si a las niñas les está gustando hablar de temas como polémicos es una unidad de argumentación; le está gustando hablar del aborto, de la marihuana, todos esos temas que tienen tanto auge en los adolescentes” voy a continuar con esto, entonces ahí uno va haciendo que también las estudiantes vayan motivándose y generando su autonomía, su capacidad por ellas mismas para enriquecer la clase. Cuando ellas tienen la autonomía de decir “hoy voy a leer tal cosa y se lo voy a comentar a la profesora” se produce un quiebre en la clase, porque tu planificación llego hasta ahí por ese comentario y te puedes ir por otro tema y eso se enriquece mucho más, creo yo, con las estudiantes, porque se sienten escuchadas que es lo más necesitan las adolescentes hoy en día.

Yo trabajo con puras mujeres, lo veo mucho (risas).

E1: Me imagino, las mujeres ahí somos más inquisidoras de repente (risas).

E1: Ahora vamos a pasar hablar sobre otra dimensión del compromiso escolar, que es la competencia. La competencia alude a la capacidad que tienen los estudiantes de sentirse capaces de realizar su trabajo en su proceso de aprendizaje. Para esto te vamos a realizar algunas preguntas que tienen que ver con esta dimensión.

E1: La primera de ellas es ¿cuál consideras tú que son las características de un estudiante competente en tu asignatura?

G: Pucha, es que mi asignatura igual es complicada. Yo imagino que ustedes eran buenas para lenguaje (risas), pero es que no es una realidad muy común.

Puedo partir desde los ejes: de la escritura, de la comprensión, de la producción escrita. Es un estudiante que es capaz de entender una instrucción, algo super básico. Un estudiante que en un nivel de la oralidad va a lograr explicar bien una idea y desarrollarla. Muchas veces ocurre que son muy tímidos o tímidas y eso genera una inseguridad, piensan que no pueden y sí pueden, entonces también hay que tratar de trabajar esos aspectos más transversales, más de habilidades emocionales muchas veces. Lenguaje está muy ligado a eso. Tenemos temas para trabajarlo, la misma poesía, el teatro, literatura en general que ayudan a crear más competencias en ese aspecto. Hay ambos ámbitos, de repente hay alumnos que son muy buenos a nivel de lectura.

E1: Por lo que estoy entendiendo, características de un estudiante competente son aquellos que pueden tener comprensión oral, comprensión escrita, comprensión tanto en las instrucciones y en las actividades. Eso me da la sensación de que se da un contexto de normalidad y ¿qué pasa en pandemia?, ¿cuáles son para usted las características de un estudiante competente en su asignatura durante la pandemia?, ¿me podría dar algunos ejemplos de eso?

G: Mira, ha sido un poco limitado la verdad. Nosotros hemos visto más que nada las competencias de lectura y comprensión en el fondo. Nosotros hacemos clases con las cámaras apagadas, yo no veo a mis estudiantes, veía a una que otra que pasaba frente a la cámara. Así que las competencias se han dado más que nada con la capacidad que tienen de comprender y de escribir, porque lo demás quedó relegado completamente. También estamos en una realidad muy compleja en mi liceo. Por ejemplo, yo estaba a cargo del nivel de tercero medio, entonces yo hacía la clase para todos los terceros y de las 150 que eran, se conectaban cuarenta, entonces tampoco las podía ver a todas.

E1: Había un gran número fuera de la clase.

Muchas.

E1: ¿A través de qué prácticas tu promueves que tus estudiantes se sientan competentes en tu asignatura? Por ejemplo, algunas acciones que tú realizas durante la pandemia.

G: ¿Acciones pedagógicas?

E1: Claro, acciones o prácticas que lleven a promover la competencia de sus estudiantes.

G: Dime si entiendes bien.

G: Lo que hacíamos era hacer hartos juegos virtuales, así como de repente usar estas plataformas: el kahoot, todas esas cosas y que eso las entretiene. No

hacíamos la pasa palabra ni mucho menos (risas). Como yo les hablo y soy muy insistente, entonces yo decía “ya, no hablo más hasta que alguna me diga” y yo me quedaba callada, aunque pasaran 10 minutos. Como veían que yo estaba callada, por obligación me decían “profe, ¿será tal cosa?”, entonces trato como de que ellas tengan un poco más de personalidad por así decirlo. Que se atrevan, siempre les promuevo harto de que no porque se equivoquen en su respuesta son menos.

E1: Por lo que estoy entendiendo, tiene que ver con esta capacidad de utilizar los elementos tecnológicos que le brinda entorno y también con incentivar a que sus estudiantes dialoguen, se expresen en la clase. Esas serían como las principales prácticas.

G: Sí.

E1: Con aquellas estudiantes que son menos competentes en su asignatura, de acuerdo a las características que usted nos entregó ¿hay alguna práctica o acción que realice para que se sientan más capaces?

G: Es que ellas tienen mucho apoyo, las que son menos competentes. Las que siempre están más descendidas son generalmente las niñas que son del PIE, entonces ellas tienen todo el apoyo mío, en primer lugar uno es la profesora de la asignatura y también está la profesora del PIE. Ellas también participaban de las clases virtuales. Después se les hizo nivelaciones, que la hacían las colegas del departamento. Cualquier tipo de pregunta uno muchas veces las llama para explicarle, porque a veces ellas escrito no entienden. Es parte de nuestra idiosincrasia también, entonces creo que hay mucha preocupación hacia las niñas que tienen menos competencias, mucha preocupación. Creo que las que no reciben mucha atención son las que tienen competencias, pero las que tienen poquita se les da todo el apoyo.

E1: Por lo que estoy entendiendo, el apoyo a las alumnas que se consideran poco competentes viene desde otros agentes, desde el PIE que en este caso genera la articulación para apoyar a las estudiantes.

G: Claro, en el caso de ellas se les hace el apoyo adicional de las profesoras, uno coordina con ellas, porque igual hay que repartir la torta en el sentido de que yo tengo a cargo tres cursos de tercero medio, pero le hago a todo el nivel, lo que significa que 150 niñas me puedan preguntar a mí, entonces es mucho el trabajo. Así que por esa parte están las del PIE, pero también estábamos nosotras para hacer nivelaciones a las estudiantes que no fueran PIE y que les iba mal en lenguaje igual.

E1: O sea que la utilización de las nivelaciones podría ser una práctica.

G: Sí, nivelaciones.

E1: Gabriela, la teoría dice que cuando el docente entrega una estructura clara en su asignatura y entrega retroalimentación precisa a los estudiantes acerca de los resultados que ellos van obteniendo genera que los estudiantes se sientan más competentes. En tu experiencia ¿has podido observar esa relación?

G: Sí.

E1: ¿Me puedes dar algunos ejemplos?

G: Siempre te voy a hablar muy pedagógico (risas). Nosotros como UTP hicimos rúbricas, entonces la rúbrica es como el instrumento fundamental para la retroalimentación y esas rúbricas las compartimos. En realidad, fue porque el decreto 67 que salió el año pasado señala que la retroalimentación es fundamental cuando es oportuna y cuando es bien llevada a cabo por el docente, a partir de un instrumento. Entonces creamos esta rúbrica y nosotros como departamento de lenguaje la entregamos a cada estudiante una vez que recibamos su evaluación y en esa misma evaluación que revisábamos iba una autoevaluación. Entonces teníamos la rúbrica y la autoevaluación que era lo que teníamos para el final para ponerle la famosa nota, pero a mí me sirvió mucho la autoevaluación porque ellas eran muy claras en lo que querían. Ellas ponían, por ejemplo, “quiero aprender más narradores latinoamericanos” a mí me sorprendió, de hecho, me sorprendieron sus respuestas porque ni siquiera eran las excelentes alumnas las que respondían, eran cualquier alumna. Cuando pasamos la producción escrita a ellas les sirvió mucho porque ellas me ponían “quiero aprender a hacer una mejor carta” o “hacer una carta de presentación correcta”. Entonces la autoevaluación es un insumo super bueno y también la retroalimentación oportuna cuando ellas reciben su respuesta y se van dando cuenta en lo que fallan y como se van combinando, ellas se van dando cuenta que están fallando en algo porque uno generalmente trabaja dos ítems de un mismo tema, entonces ellas en la primera ya fallaron en una cosa y en la segunda ya se dieron cuenta. No vuelven a fallar porque ellas recibieron su rúbrica, su autoevaluación también. La retroalimentación es a modo de observación que uno les hace.

E2: Entonces ustedes le entregan la rúbrica una vez que ellas les devuelven la evaluación con la rúbrica, por eso tú dices que ellas toman esa rúbrica y la utilizan para siguientes actividades. Saben dónde se tienen que orientar en el fondo.

G: Claro. Uno les hace la guía, viene con la rúbrica, entonces en la rúbrica dice “te voy a evaluar esto” y aparte viene una, después de que responden todo, una autoevaluación. En la autoevaluación ellas comentan qué les cuesta, qué quieren aprender; es una reflexión más que una autoevaluación, pero sirve bastante.

E2: Que interesante eso de que las chicas tengan la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso, genera también que se vuelvan más competentes.

G: De hecho, así evaluamos al final el año, para todas las estudiantes una autoevaluación. Esos son los roles que tenemos como equipo de UTP, como ir promoviendo y generando recursos para los mismos colegas.

E2: Ahora vamos a pasar a otra dimensión y queremos saber un poquito más de la relación que tú estás estableces con las chicas en la sala de clases y vamos a hacer una hipotética sala de clases pensando en el contexto de aula virtual que tuvieron este año.

E2: ¿De qué manera sientes tú que ha cambiado la relación con tus estudiantes durante este año, en este contexto de enseñanza remota?

G: Mucho más distante. Verlas es completamente algo distinto a solo escuchar o muchas veces solo leer a una estudiante que te pregunta una cosa. Ha sido duro yo creo, pese a que nosotros siempre estamos alegando que estamos cansado aquí y allá, nosotros vivimos de la relación con nuestros estudiantes. Personalmente, muchas veces como profesora jefa me hizo falta tener ese contacto con mis estudiantes, porque muchas veces uno ve en sus actitudes que les pasa algo, que necesitan algo. Este contexto lo único que quiero es que pase para poder volver al aula, tener esa cercanía, como esa inmediatez, hasta cuando te dicen una tontera, una falta de respeto, una después piensa “ah, es una talla, es una anécdota más en tu carrera” hasta eso uno echa de menos. No tengo quien me maltrate (risas). Es porque hay algunas que son chispeantes, entonces uno echa de menos eso.

E2: Se echa de menos esta interacción.

G: Sí

E2: Y tú en este contexto de pandemia ¿a través de qué acciones o prácticas tratabas de promover una relación positiva con las chicas?

G: Yo generalmente les hago bromas, pero no cosas pesadas. Tú tienes dos maneras de llegar a tu estudiante, o eres la bruja pesada o eres la profe que sí te va a exigir pero que también te va a dar esa soltura para que tú tengas la confianza de tirarle una talla. Incluso a mí me dicen cuestiones y yo me río no más. Yo hablo de situaciones muy cotidianas con ellas o de las redes sociales, a mí me sirve mucho el meme, pero entender en lo que ellas están. Yo ya tengo 32 años, ya tengo una formación, pero eso no significa que yo no vaya a querer acercarme a ellas. Si a mí me gusta el trabajo con jóvenes, significa que yo tengo que estar continuamente entendiendo en lo que están ellos. Trato de acercarme por esa parte, como de repente le pasa algo a alguna y digo “ay, cómo el meme que dice tal cosa” y ellas se ríen y disfrutan.

E2: Tienes como esta dobla acción, mantenerte desde esta cosa cercana media humorística con las chicas, pero además con parte de su cultura, cosas que ellas están experimentando.

E2: Y con aquellos estudiantes con los que hay una relación menos cercana ¿realizas alguna acción específica para tratar de mejorar esta relación?

G: Sí me ha pasado, pasa mucho esto cuando un es profe jefe, porque ahí uno cumple el rol más malo que es decirle a la mamá que la hija se está portando mal. Cuando me ocurre eso, yo lo que hago es acercarme al apoderado, esa es mi estrategia (risas), entonces cuando ya me tengo al apoderado trabajado la estudiante empieza a ceder. Yo llamo al apoderado, conversamos, tarto de conocerlo, de ver su realidad y a partir de eso generar un lazo más con el apoderado para que me haga ver qué es lo que a veces le complica al estudiante conmigo, porque me ha ocurrido. “Es que señorita, ella dice que usted” entonces después cuando voy al aula le digo “¿y dónde está mi regalona?” a la que piensa que yo no la quiero y ahí empiezo como a tratar de generar de sacarle la mala onda que ella lleva. Uno va a la sala, hace la clase y listo, ellas se quedan con eso dando vueltas.

E2: Queremos preguntarte ahora sobre algunas de las prácticas pedagógicas para fomentar el compromiso escolar. En relación con la conducta de tus estudiantes ¿tú has observado alguna diferencia entre la forma de participación de las estudiantes en las clases presenciales en aula y las clases remotas?, ¿cuáles son esas diferencias de participación de los estudiantes?

G: Es mucha la diferencia. En el aula te pueden hablar diez y en la clase virtual te pueden hablar dos. Ha descendido mucho, les costó adaptarse a mis niñas, les costó mucho. También ocurrían situaciones un poco incómodas, por ejemplo, ellas son muy vulnerables y una vez una activó el micrófono y se escuchaba la mamá gritando, entonces la niña al tiro desactivó el micrófono porque no iba a poder hablar con la mamá cacareando y groserías y cuestiones como feas. Entonces igual las entiendo, entonces uno busca otros mecanismos como, por ejemplo, que me escribieran en el chat o esto mismo de responder en una nube para que no necesariamente tengan que abrir sus micrófonos y se escuche todo el entorno, porque a uno le da vergüenza y si a uno le da vergüenza, cómo será para una niña de 15 o 16 años.

E2: Y cuando tú les facilitabas estas formas de participar, no con el micrófono ¿lo hacían las estudiantes?

G: Sí lo hacían las que podían, porque también se conectan muchas desde su teléfono entonces no pueden hacer ese cambio tan rápido. Todo lo que conlleva la tecnología y que tiene sus dificultades también y pese a que ellas son las nativas digitales no tienen nada de nativo digital. Nada, nada, nada, les cuesta mucho.

E2: Y ahora volvemos a lo que pasaba el año pasado en el aula ¿de qué manera tú promovías que las chiquillas participaran en las clases?

G: A veces hacemos juegos. Hay algo que a todo ser humano le gusta y es la competencia, entonces yo no las hacía competir entre ellas, pero las hacía competir

con ellas mismas, entonces les decía “tenemos el desafío de mejorar” si la semana pasada había hecho 6 buenas, si hacía 7 buenas le daba una décima, clásico. Ellas con eso prenden, ellas quieren responder bien para ganarse su décima que al final igual les sirve. Juegos, de repente el “la que responde bien se lleva tal cosa” cosas así que las motiven, que quizás son muy mundano o superficial pero que al final te crea más motivación.

E2: Y eso de los juegos y del incentivo con las decimas ¿también lo pudiste utilizar este año?

G: Todo el rato. Dio resultado.

E2: Los premios ya no eran físicos.

G: Pero ellas valoran mucho eso, porque son niñas que piensan que un cuatro es una nota excelente, hasta eso hay que cambiarles.

E2: Ahí hay un desafío importante.

E2: Ahora te voy a llevar a pensar en la noción de disciplina en el aula, en una clase ¿Cuáles crees tú que son las diferencias que tú tenías el año pasado cuando pensabas en un aula disciplinada versus este año en una clase online?

G: Mira, como el meme, antes había que hacerlos callar ahora hay que hacerlos hablar. El desafío era hacerlos hablar porque la disciplina... tú tienes puras pantallas y tienes puros cuadritos, entonces no hay desorden. Yo creo que sí se construye una autodisciplina que va en uno. Al principio, hacer una clase virtual era un desafío porque tú tenías que medir los tiempos, tenías que tratar de que hablaran en un momento para generar las tres instancias. En una clase normal, en aula, en cualquier momento hablan, en cambio en una clase virtual tú tienes que tratar de generar los tiempos mucho más estructurados. Fue como el conocimiento de lo digital asociado a las características de tus mismas estudiantes, porque yo lo puedo comparar, yo tengo un hijo de 3 años y yo veo sus clases y ellos hablan, interactúan, se interrumpen, juegan, lelean, en cambio aquí lo que pasa es que nadie hablaba. ¿Qué es lo que nos pasó como disciplinariamente? Fue que entraron personas ajenas, entró un niño la otra vez y creó la revolución, imagínate cómo habrá estado todo el ambiente porque fue un niño que habló y ahí todas prendieron el micrófono. Hubo que hacer un cambio de correo que tú te creaste para meterte a las clases, correos institucionales, hubo que cambiar reglamento, entonces como que la disciplina se generó como un agente externo. Falta compartir en el aula.

E2: Tú reconoces muy bien cuales son los distintos hitos que tienes que lograr y como estructurar la clase, hay un comportamiento para que los estudiantes logren generar el proceso de enseñanza completo con las distintas fases e hitos.

G: Claro, si tú no generas ninguna instancia en donde puedan dialogar es difícil que ocurra algo, si a veces hasta que se porten mal es bueno. Es necesario para nuestro trabajo.

E2: ¿Cómo evaluarías la disciplina de los terceros medios en tus clases?

G: Bien, a mí por lo menos no me ocurrió nada que ocurrió en primero. Les voy a contar una anécdota. Un colega se le conectó una que decía “Rosa Melano” una cosa así (risas), pero esa cuestión fue... A mí no me ocurrió.

E2: ¿A qué atribuyes que los chiquillos de tercero tengan una buena disciplina en tus clases?

G: Porque en tercero ellas cambian. Ellas pasan a especialidad, entonces cuando están en especialidad ellas se ponen mucho más serias. Imagínate que, en lo presencial, en primero y segundo, es una pelea para que se pongan el delantal, ellas o se ponen el delantal y el que decide pelear por esa tontera, pelea. Ya en tercero, como el delantal tiene los colores de la especialidad, ellas no se lo sacan. Si pudiesen dormir con el delantal, yo creo que duermen. Ellas en general cambian, se sienten profesionales.

E2: ¿Hay algunos ejemplos que tu hayas tenido que utilizar en las clases presenciales y remotas para lograr una buena disciplina?

G: En lo presencial a mí lo que me molesta es cuando la sala está toda cochina, eso es algo que a mí me molesta mucho. Lo que yo hago generalmente, porque yo trabajo con primeros, a mí siempre me dan primeros, este año fue porque yo pedí tercero. Me tocaba evaluación docente, entonces yo quería tener otros cursos, pero cuando llegan a primero, ahí donde trabajan los de verdad como yo digo, si veo la sala toda cochina yo las saco a todas de la sala. Me limpian la sala, ordenan la sala, la ventilan y después hago mi clase, antes de eso, no. Entonces a veces igual mi tono me acompaña en ese aspecto, porque a veces cuando sale como muy seria ellas se asustan. Así que a ellas las voy puliendo en ese aspecto. Ahora la sala, cuando yo llego, está limpia, la barren, la pizarra está borrada y yo llego a hacer mi clase cómodamente. Ellas ya saben, ellas me van conociendo. Los alumnos conocen a sus profes.

E2: ¿Cómo incentivas la participación en las clases?, ¿tú tienes que ir recordándoselo durante la clase?

G: Sí, les voy diciendo. Lo que pasa es que por eso yo te hablaba de la importancia de la estructura, porque tú planteas la clase y en tu misma instancia lo que yo hacía, por ejemplo, como trabajaba un ppt, dejaba un texto o una pregunta, entonces yo decía “ya, ahora viene la pregunta”, nunca le digo actividad porque “bah, actividad”. “Chiquillas, respondamos esta pregunta” por ejemplo, “¿qué piensa el personaje de tal cosa?” y yo les digo “yo escribo y ustedes me dicen, lo que ustedes me digan yo lo voy a escribir”. Entonces eso como que las entusiasma, así que ahí encendían

los micrófonos y me iban respondiendo, otras respondían en el chat. Como somos varias profesoras las que estamos, otra colega me va diciendo “tal doce, tal cosa”, entonces yo “ya, lo voy a escribir. Super”, siempre les digo que está bien o les digo “sí, puede ser eso”, pero nunca les digo “no, mal”, porque hay profes así. Esa cuestión es super desmotivadora para cualquiera, te da inseguridad.

E2: ¿Cuál es tu opinión respecto del nivel de involucramiento que tienen las estudiantes en las actividades escolares? Pensar en el esfuerzo que ellas realizan para comprender los contenidos y resolver las dudas.

G: Ahí cuesta hartito. No se involucran mucho, porque si no lleva nota no lo hacen, ese es nuestro gran desafío, pero ya es parte de un paradigma y ahí me podría ir en una volada super educativa. Cuesta que se involucren, que se interesen en temas que muchas veces son más complejos. De repente hay que acudir mucho a temas cotidianos y eso a la larga tampoco te genera un debate más profundo, a veces uno quiere poner un tema un poquito más denso y cuesta enormemente que ellas se involucren. Si tuviera la solución, ahí me egresaría como doctora (risas).

E2: Ahí estás pensando en tu asignatura en particular a diferencias de otras asignaturas en las que hay algunas habilidades que pueden resultar más provocadores, por ejemplo, cuando tienen que hacer debates es distinto a tener que desarrollar otra habilidad como de comprensión lectora.

E2: ¿Hay alguna relación en lo que tú ves como mayor esfuerzo en las chiquillas en tratar de participar o tratar de comprender los contenidos asociados a estas habilidades que están asociadas a tu asignatura?

G: Sí, hay hartas diferencias. (se corta un poco el zoom). En temas como literarios ellas no prestan mucha atención, no les gusta la poesía, por ejemplo. (se corta otra vez)

E2: Estamos llegando a las últimas preguntas y aquí nos gustaría conocer tu opinión sobre cómo ha sido el desempeño académico de tus estudiantes este año y si existen diferencias respecto con el desempeño del año anterior.

G: Ha sido más bajo.

E2: ¿Cómo has podido saber que es más bajo? A partir de qué indicadores has notado que ha sido más bajo el desempeño.

G: Para empezar, no pudimos medir todos los ejes de la asignatura y los que pasa es que como uno no tiene esa relación inmediata de la clase a clase, uno no puede ir viendo o monitoreando eso como uno generalmente lo hace. Muchas quedan con la duda porque no se atreven, porque no quieren preguntar y les va mal después.

E2: ¿Tú sientes que las estudiantes este año se han sentido parte de la escuela, parte del liceo?

G: Yo creo que sí, porque en el liceo se hacen muchas actividades virtuales en las que motivábamos su participación, muchas charlas. Aquí le voy a tirar flores a mi jefe de UTP y a la directora (risas), sobre todo el jefe de UTP se maneja super bien en herramientas digitales, que no es una característica que tengan todos. El jefe de UTP hacía programas en Facebook e Instagram, tiene el Instagram del liceo a cargo, tiene la página, tiene el fanpage de Facebook, entonces se invitó mucho a las estudiantes a hacer concursos, a participar. Yo creo que ahí se sintieron parte de su liceo.

E2: ¿Esto lo hacían en el departamento de lenguaje o era UTP en general?

G: UTP es el que chicotea los caracoles ahí (risas) y como yo soy parte del equipo de UTP también trato de que mis colegas participen. Ahí igual se mueven, las que son más jóvenes en realidad, las que ya nos mas... no.

E2: ¿Tú tenías Instagram, Facebook o tenías un canal de YouTube o algo para que compartieras la información?

G: Sí, tenemos un Instagram de lengua y literatura, y a parte yo soy coordinadora de talleres artísticos, hasta este año tenía esa función y también teníamos un Instagram y a parte los monitores de los talleres de teatro, circo y uno que se llama acción bicentenario ellos tenían un programa que se llamaba como “bajo las pupilas” o una cosa así como de arte. Eso igual nos mantuvo ahí activos.

E2: ¿Qué crees que has aprendido este año sobre tus estudiantes o la familia de los estudiantes que antes no sabías? O que no tenías tan claro.

G: Uno sabe que son vulnerables, sabe que son niñas que tienen escasez de recursos, pero este año se vio eso. Cuando tú estás en el liceo con ellas, tú las ves a todas con zapatos, que acá el liceo les da de todo; les da zapato, les da pantis, les da todo, entonces se ven todas parejitas. Este año se vio la realidad de muchas que tuvieron este famoso virus y muchas que no tenían qué comer, que tuvieron que trabajar, que tuvieron que dejar de lados sus estudios. Hubo que pasarlas de curso en el fondo que ellas pudieran dar, para tampoco castigarlas en ese aspecto. ¿Qué va a pasar haciendo repetir a una niña un nivel cuando tiene que parar la olla en su casa?, entonces eso fue duro de saberlo, de verlo. Fue triste.

E2: Y con respecto a ti misma, a tu propia experiencia profesional ¿qué sientes que has aprendido este año?

G: Aprendí mucho a usar la tecnología (risas). Aquí en la profundidad de mis sentimientos aprendí también a que llegar hasta una hora y después parar porque tenía una demanda en mi cabeza muy grande. Cada vez que, vía la entrega de la etapa, yo les dije al principio que hacíamos etapas de trabajo, yo no dormía porque tenía que revisar muchas guías de todos los profesores, tenía que empezar a llamar gente, tenía que coordinarme con mis otros colegas de UTP. De repente las relaciones no andan muy bien porque esto mismo es muy natural, entonces era un

nivel de estrés, que yo necesitaba desconectarme, así que mi mamá de repente me decía porque yo vivo en mi casa, pero al lado está mi mamá y me decía “ya estás rayada con la cuestión, Gaby. Cambia el tema” entonces tuve que aprender a ponerme más límites con mis tiempos, a parte hago el magister, estaba habiendo el diplomado. Me tocaba la evaluación docente, cosa que me la salté, porque no podía, no me daba, así que tuve que poner mis límites.

E2: ¿Hay alguna reflexión o algún tema que no hayamos abordado que te gustaría compartir con nosotros en relación al trabajo que has realizado durante este año?

G: No, yo creo que las preguntas abordaron todo. En general, agradecer la instancia porque igual, aunque sea una entrevista su trabajo igual a uno le sirve como una catarsis y también para darse cuenta de las cosas en las que uno a veces no piensa mucho, yo en general no pienso en cómo soy como profesora, como que soy no más, como que trato de hacer mi pega bien y ojalá que resulte lo mejor posible. ¿Qué es lo que a lo mejor no se abordó? Cuando alguna niña te dice “gracias, señorita”, el otro día me llegó un mensaje que me dio tanta emoción porque una de las alumnas de mi curso quedó en enfermería y que es la especialidad más top, ella me mandó un mensaje y me dijo “gracias, señorita, por creer en mí siempre” entonces me dio tanta emoción porque uno en realidad como que no lo ve de esa forma y ahí recién me di cuenta de que yo le decía “tú puedes”. Esas cosas, aunque no te den una compensación económica, te compensa a nivel emocional y que es mucho más importante a lo largo.



Entrevista III

Transcripción Entrevista

E1: Entrevistadora- Claudia Pérez

E2: Entrevistadora- Victoria Parra

J: Participante

Se procede a leer el Consentimiento Informado

El entrevistado procede a leer el Acta de Consentimiento Informado

.

E1: Primero, quisiéramos hacerte algunas preguntas generales para conocer un poco más de tu formación, años de ejercicio profesional, etc. Si nos puedes comentar cuál es tu formación profesional y cuantos años llevas en este ejercicio profesional.

J: Para comenzar, soy egresado de la Universidad de Concepción. Estudié Pedagogía en Historia y Geografía y egresé el año 2000. Ese año igual tuve una pequeña inserción laboral que fue el segundo semestre acá en la comuna de Nacimiento, que fue un reemplazo. El año 2014 estuve todo el año cesante, no tuve trabajo de profesor y me integro ya al trabajo del liceo técnico. El año 2017 comienzo ya a ejercer dentro del aula. 2017, 2018, 2019 y 2020 serían los años en donde ya tengo experiencia de aula y básicamente eso. He realizado talleres de formación ciudadana, la asignatura de (corte zoom) y este año comenzamos con la asignatura de Educación ciudadana en terceros medios. Así que las chiquillas en estudios son conocidas, yo las he acompañado los tres años. Básicamente eso.

E1: ¿Cómo te describirías como docente? Por ejemplo. Qué elementos de tu trabajo profesional consideras destacable.

J: Yo creo que las chiquillas, por lo menos como la percepción que tienen de mí, es que igual soy como el profe buena onda, con el que igual pueden conversar y yo creo que eso igual facilita un poco el tema de las clases, que las chiquillas se atrevan a preguntar porque nuestras estudiantes son niñas que en muchos casos vienen de contextos vulnerables. Entonces les cuesta confiar en un adulto que no sea de su familia. Yo siento que eso facilita un poco el tema del proceso, que las chiquillas tengan la seguridad de preguntar y que en este caso no van a ser nuevamente vulneradas a través de una burla o por el estilo, que lamentablemente en muchas prácticas de docentes se produce eso.

E1: Ahora queremos movernos hacia el área de las prácticas pedagógicas, específicamente, que tu llevas a cabo durante las clases. Aquellas prácticas que se relacionan con la autonomía de los estudiantes respecto de sus propios aprendizajes, la gestión que los estudiantes realizan de su propio aprendizaje. Quisiéramos saber, ¿Cuáles son las características de un estudiante que es autónomo con su proceso de aprendizaje según tu perspectiva?

E1: En años anteriores (corte zoom)... a una clase positiva y en ese espacio la autonomía tiene con poder seguir el ritmo de la exposición, entonces si te presentan algún PowerPoint o sea hace alguna clase como magistral no sea un periodo corto igual que 15 o 20 minutos del inicio de la clase y en ese periodo la autonomía tienen que ver con que la niña pueda seguir el hilo conductor de la clase y en el caso de que tenga dudas, pueda hacer las consultas necesarias o pueda pedir instrucciones en el caso que sea necesario. Hay como un segundo espacio que tiene que ver con alguna actividad o con el desarrollo de alguna guía de aprendizaje, entonces ahí la autonomía se puede observar en cuanto a la facilidad que tiene la niña de poder trabajar con esta guía y no sé, si la actividad o la guía tiene la necesidad de buscar información dentro de un libro o consultar alguna página de internet, que la niña tenga la capacidad de poder hacerlo. En el caso de que no lo logre hacer, pueda (corte zoom) ... en ese sentido eso sea

como la autonomía. La mayoría de las preguntas en el caso de la asignatura de historia tienen que ver con apreciaciones, con que la estudiante exprese su sentimiento, sus emociones frente a ciertos hechos históricos, no tanto como aprenderse fechas de memoria, sino que también ella haga juicios de valor. En el caso de las niñas que pertenecen al programa de integración nos cuesta bastante y ahí el logro más elevado que logran es hacer comparaciones o hacer análisis, que eso es lo más alto. Igual nosotros las desafiamos a que logren hacer juicios de valor, pero igual sus juicios de valores no tienen como la forma o el contenido que sí tiene una niña que no pertenece al programa de integración.

E2: ¿Nos puedes contar un poquito más de eso? Entendemos que hay unas prácticas específicas que estás implementando con estos estudiantes que parecen menos autónomos en su trabajo. ¿Cómo ha resultado y cómo haces esto de desafiarlos?, ¿Qué acciones específicas realizas?

J: Generalmente estas preguntas son preguntas situadas, entonces cuando se les realiza ese tipo de pregunta se les consulta acerca de su experiencia personal, acerca de lo que la niña vivencia en su población o en su diario vivir, o si conoce que haya pasado eso en el caso de la guerra o el tema de la vulneración de los derechos humanos. Cuando vemos el tema de economía, yo creo que es el tema que es más fácil de trabajar con las niñas, porque son cosas que ellas vivencian en su diario vivir, quizás no con los nombres técnicos que uno les enseña, pero sí ellas entienden cómo funciona el mercado, que hay una persona que compra y otra que vende, que hay un precio de por medio. Saben que si una persona tiene el control de las cosas que se venden, puede hasta cierto punto controlar el precio, entonces esas cosas, si bien pueden sonar difíciles, pero sí las chiquillas a través de su diario vivir pueden diferenciarlas y en ese sentido sí pueden hacer juicio de valor. En este caso, la persona que atiende el negocio, cuando se corta la luz, justamente les sube el precio a las velas, entonces ellas pueden decir que eso está mal, que en realidad el vendedor está teniendo una práctica muy ética. Hay contenidos que son más fáciles de abordar que otros.

E1: ¿A través de qué prácticas tú promueves que los estudiantes se vayan sintiendo autónomo en su aprendizaje?

J: Como les decía, el tema de la autonomía tiene que ver con que la estudiante sea capaz de desarrollar sus actividades (corte zoom) ... en caso de que tenga alguna duda o necesite un apoyo extra, sea capaz de verbalizar esa situación. Además de eso, también dentro de este proceso como de la actividad, éxito como un recorrido por el aula de clase en donde se van verificando de forma visual el trabajo que están realizando las niñas. Es bastante difícil tener un trabajo personalizado (corte zoom) ... en primero medio tenemos 45 por sala, entonces bastante difícil porque en el caso mío nosotros no tenemos apoyo del (corte zoom) ... el programa se hace cargo de las asignaturas de lenguaje y matemáticas, entonces básicamente el tema de esta supervisión visual y cuando uno detecta

algún problema, uno se acerca a trabajar con la niña a hacer un trabajo más personalizado de uno o dos minutos y después ya tiene que ir... La autonomía tiene que ver con eso, con eso (corte zoom) ... de que son capaces o de ir dando pequeñas ayudas, no darle las respuestas completas, entonces ellas mismas se van desafiando. Por ejemplo, si es análisis de un texto, que lo vuelva a leer y después si ya no entiende, se le subraya algunas palabras importantes y bueno, si ya no logra entender ahí tiene una ayuda un poco más focalizada en la respuesta.

E1: ¿Cómo han variado estas prácticas con respecto a lo que era la clase presencial y ahora el contexto remoto de enseñanza?

J: Ha variado mucho, el tema de las clases presenciales te permitía estar más pendiente de las niñas, tener más control de la clase y de los mismos aprendizajes de las chiquillas. El tema del trabajo a distancia no nos da esa cercanía, como esa sensación de poder ir visualizando los aprendizajes de forma individual, porque las chiquillas cuando tienen alguna duda o no entienden las instrucciones tienden a quedarse calladas por el tema de evitar el juicio de sus demás compañeras y además que también dentro de las atenciones virtuales que se realizan, se atiende a un nivel entero, entonces no son como clases personalizadas solamente para un curso, que es donde las chiquillas a lo mejor podrían tener la confianza de que son sus compañeras las que están escuchando sus preguntas. En este caso es un nivel entero, se les hace clase a todos los primeros, a todos los segundos, a todos los terceros de la asignatura. Eso ha generado que las chiquillas tiendan a preguntar menos y muchas veces se quedan con la duda y eso después nosotros lo vemos reflejado en las guías de trabajo que ellas devuelven al liceo, en donde igual hay algunos tipos de preguntas que ellas prefieren omitir o no completar porque, yo creo, no entendieron las instrucciones o porque no quieren que el profesor en este caso lea alguna respuesta errónea. Las chiquillas como que se autocensuran.

E1: La teoría dice que las actividades académicas que integran el diálogo con los estudiantes son estrategias que satisfacen la necesidad de autonomía de ellos y mejoran su compromiso académico, pero hay otro aspecto que igual dice la teoría que es que la negociación con respecto a los contenidos de la clase también puede ser una estrategia que satisfaga la necesidad de autonomía de los estudiantes y mejore su compromiso académico. ¿Tú has podido observar esa relación en tu experiencia? La negociación de los contenidos de la clase, cómo eso afecta el compromiso y autonomía.

J: Sí, el tema de la elección de los contenidos a abordar igual es un tema que nosotros los profesores sentimos bastante lejano, si bien en la teoría es posible tomar decisiones pedagógicas en cuanto a los contenidos, tenemos pruebas estandarizadas que hasta cierto punto no nos permiten alejarnos mucho de lo que son los contenidos que envía el ministerio de educación o los objetivos de aprendizaje que se nos imponen, porque al final ahí es un equipo que está afuera

del contexto del liceo y no tienen como ese antecedente, en este caso, de la vulnerabilidad de las chiquillas, la cantidad de niñas que pertenecen al programa de integración o no entienden el contexto en el cual nos desarrollamos, esos contenidos son para la media.

Es difícil hacer eso, pero si se logra priorizar en muchos casos objetivos de aprendizaje y lograr, hasta cierto punto, las mismas habilidades que se nos piden por parte del ministerio. Quizás no se logra una cobertura total a los contenidos, pero sí a las habilidades que se nos proponen. Por ejemplo, el tema de los contratos sociales, eso es bastante difícil de lograrlo. Es bastante difícil hacer un contrato pedagógico con la niña, si bien eso se da a final de año cuando existe alguna estudiante que tiene algún grado de rezago en su aprendizaje, se realiza un contrato pedagógico en donde si la niña logra llegar a un nivel medio, ahí sí se puede subir una nota o eximirla de alguna evaluación. Mas que eso, no se logra.

E1: Ahora vamos a movernos hacia las prácticas pedagógicas que se asocian más a las habilidades de los estudiantes, la capacidad de los estudiantes, a su necesidad de competencia. ¿Cuáles consideras tú que son las características de un estudiante que es competente en tu asignatura?

J: Una estudiante competente es una estudiante que puede de forma autónoma leer un texto, comprender, realizar análisis y yo creo que ya con el análisis yo puedo hablar una niña estudiante o autónoma. Es lo que se busca. (corte zoom) ... en historia el análisis que se busca es un análisis de continuidad y cambio. Por ejemplo, cuando se habla de la guerra mundial, ver cosas que continúan siendo factores que pueden generar (corte zoom) ... es cambio, no sé, existe un organismo que se encarga de solucionar conflicto entre los países, como la ONU. Cuando se habla de principios del siglo XIX, de la burguesía, entonces nosotros a las personas actualmente que tienen dinero no los llamamos burgueses. Las chiquillas ahí explican parte de su vocabulario, le dicen los ricos o los millonarios, pero se van complementando estas ideas de continuidad y cambio, y que en muchos casos son muy satisfactoria. Hay niñas que logran avanzar hacia habilidades mucho más superiores, que tiene que ver con la valoración y en muchos casos con la creación, por ejemplo, de algún comic o algún manifiesto a favor o en contra de la guerra. En ese caso se trabaja con niñas que sobresalen, pero a lo que yo llamaría competente es llegar a la habilidad de análisis.

E1: ¿Cuál de todas las prácticas que tú nos nombraste piensas que te ha resultado más útil en el contexto de pandemia para que los estudiantes se sientan competentes?

J: Igual ha sido un trabajo bastante difícil el buscar que se sientan competentes, quizás ellas lo son, pero lamentablemente el tema de la lejanía o de este trabajo casi vacío de estar un profesor exponiendo y ver pantallas negras, porque las chiquillas no prenden sus cámaras y solamente activan su micrófono para hacer las preguntas. Yo creo que ellas igual sienten como la frustración del mismo

docente de estar sacando adelante un proceso pedagógico para el cual tampoco estábamos preparados, entonces como que las niñas también se hacen parte de estas inseguridades y por lo mismo no logran desarrollar habilidades porque tampoco los profesores les entregamos la seguridad de que lo pueden hacer. La única forma de verificar eso tiene que ver cuando las niñas entregan sus guías de trabajo para ser revisadas o en algunas clases se realizan test de entrada o test de salida de las clases, en donde uno igual puede ir verificando, tanto aprendizajes de contenidos, como de algún logro de habilidades. En este caso igual es bastante difícil hacer ese trabajo de análisis de los logros de las chicas en cuanto a habilidades porque son niveles enteros que se atienden, entonces los tiempos tampoco dan como para hacer eso a distancia. Quizás el trabajo presencial entrega esa potencialidad de ir retroalimentando inmediatamente a la niña, en cambio el trabajo a distancia, como le digo, no tiene la cercanía y no tiene la inmediatez. Por ejemplo, yo puedo retroalimentar pero la clase la hice en la mañana, pero la retroalimentación la hice en la tarde o al otro día cuando tengo acceso a los resultados de las estudiantes, entonces no es como una retroalimentación oportuna y por lo tanto también es difícil la capacidad de no sé (Corte zoom)... es difícil que ellas controlen sus tiempos, con los tiempos que están dispuestos a entregar para los estudios.

E2: Nos decías que tenían estos test como de chequeo de salida y que en ocasiones podían retroalimentar en la tarde o al día siguiente, ¿esas retroalimentaciones le llegan a cada estudiante o son en general al curso?

J: Son en general. Las chicas entregan guías de aprendizaje y en ese momento la retroalimentación es personal, pero en este caso, se utilizan cuestionarios de Google que entregan resultado inmediatamente y a la próxima clase se comparte la pantalla, se visualizan los gráficos y se hace los refuerzos necesarios en cuanto a que las niñas tienen la facilidad de mejorar su aprendizaje o volver a leer los textos, lo hagan, pero más que nada se les retroalimenta como en la forma en que ellas podrían lograr esos aprendizajes más que el contenido. (corte zoom) ... más de una habilidad que de los contenidos, porque los contenidos son más fáciles de olvidar, entonces una habilidad se trabaja constantemente, se interioriza y es más fácil avanzar.

E1: Y con aquellas estudiantes que se sentían menos competentes en tu asignatura, ¿hubo alguna práctica que se realizó focalizada con ellas o sólo estas prácticas generales de retroalimentación de guías y formularios?

J: En el caso de las niñas que (corte zoom) ... con ellas si se logró hacer un trabajo, no permanente, sino que ocasional. Generalmente, la profesora que estaba a cargo de algún grupo se contactaba con alguno de los profesores y los profesores asistíamos como a una sesión en donde se reforzaba hasta cierto punto los contenidos y habilidades, pero (corte zoom)... para los grupos que pertenecen al programa de integración y eso también apoyado por una docente

del programa, pero en el caso de las niñas que no pertenecen al programa, solamente existía la posibilidad de que la niña escribiera un correo al docente y nosotros ir resolviendo las dudas mediante el uso de correo electrónico. En algunos casos igual existían WhatsApp, pero no era lo normal, sino que generalmente se realizaba mediante correo electrónico.

E1: La teoría dice que cuando el docente entrega retroalimentación, lo que tú ya nos señalaste, genera que los estudiantes se sientan más competentes y eso ayuda al compromiso. Además de la retroalimentación, la teoría nos dice que cuando se entrega una estructura clara en la asignatura eso también ayuda a que el estudiante se sienta más competente. ¿En tu experiencia has podido observar esa relación? Y si nos puedes dar algunos ejemplos...

J: El ejemplo más claro con las niñas de primero, cuando llegan las niñas a primero es un cambio super importante para ellas y lamentablemente hay algunas que logran adaptarse y otras que no. Cuando nosotros avanzamos a segundo, a tercero medio, las niñas ya tienen más o menos asimilado la forma de trabajo de cada uno de los docentes, porque aunque nosotros seamos dos personas que hayamos estudiado la misma carrera, los mismos años, los mismos profesores, cada profesor tiene su metodología o tiene interacciones distintas con las estudiantes, entonces cada una de las estudiantes logra tomar el ritmo de cada uno de los docentes y claro, a ellas cuando ya hay un trabajo estructurado, cuando ya hay una forma de enseñanza y una forma de evaluar, las niñas se sienten más seguras de participar en clase, seguras de (corte zoom)... antes quizás no lo hubiesen hecho y las niñas, hasta cierto punto, tienen la seguridad de poder llegar hasta niveles un poco más avanzados o poder ellas mismas auto desafiarse a avanzar un poquito más. Quizás los primeros años las chiquillas tienden a ser más tímidas, a no expresar sus dudas, si no entienden algo lo dejan en blanco, entonces igual es un poco más desafiante de trabajar en los primeros medios por lo mismo y el tema del trabajo a distancia lo agudiza aún más porque son niñas que no están familiarizadas con el uso de la tecnología. Muchas de ellas igual provienen de escuelas de sectores rurales, donde la cercanía con la tecnología no es muy... no se trabajan mucho las habilidades que tienen que ver con la conectividad y todas estas cosas. Quizás las chiquillas en el celular, el WhatsApp, son unas maestras, pero nosotros igual nos encontrábamos con niñas en primero medio que no sabían encender un computador de escritorio. Son cosas que muchas veces los docentes asumimos que las chiquillas traen estas competencias tecnológicas, pero lamentablemente no es así. Por ejemplo, no saben utilizar un Word o no pueden construir un PowerPoint con una presentación.

E1: Ahora nos queremos mover hacia el tema de la vinculación con los estudiantes, la relación que se genera con los estudiantes, tanto en el aula como en el contexto remoto. Quisiéramos conocer de qué manera ha cambiado la relación con tus estudiantes durante este año en el contexto de enseñanza remota.

J: Para ser sincero, en el caso del departamento de historia somos cuatro profesores, entonces cada profesor se hizo cargo de un nivel. En este caso, yo me hice cargo de los terceros medios y bueno, cómo les decía al principio de esta reunión, yo igual he tenido como la facilidad de ir creciendo con las niñas, entonces con las niñas que están en tercero, la mayoría ya me conocía, quizás no a todas les hice clases, pero si la mayoría me había visto alguna vez en el liceo por lo menos y se siente la confianza de poder expresar sus dudas o si no entendían alguna instrucción, pero igual se hace difícil por el tema de estar trabajando, en mi caso, una signatura nueva, ni siquiera habían planes o programas a principio de año, entonces era algo nuevo para las chiquillas porque, igual habían niñas que eran repitentes de tercero, entonces ellas no entendían que yo no les hacía historia sino que les estaba haciendo otra asignatura que se llamaba educación ciudadana y que más encima dos horas y no las cuatro que ellas ya habían tenido el año anterior. Por lo menos en mi caso esa cercanía, que no entrega el trabajo a distancia, traté de generar situaciones donde la niña tuviera que salir de su espacio o de su zona de confort y entrevistar a algún familiar, algún vecino, obviamente tomando los resguardos necesarios del caso. Por ejemplo, preguntarle acerca de la democracia o por qué fue a votar en las últimas elecciones en el caso de las personas mayores. Cosas por el estilo, como tratar de que las niñas se hagan parte del trabajo o saber que hay personas que, muchas de las cosas que nosotros enseñamos en historia, son cosas que vivieron sus padres, sus abuelos. Entonces que ellas entiendan que no es algo lejano, quizás en matemáticas les cuesta un poquito más por el tema de que son ciencias duras. En el caso de historia, es una ciencia y además de que nosotros igual tenemos ciencias auxiliares que nos ayudan; la geografía, la sociología, la antropología, que igual nos aportan lo humano, entonces las chiquillas obviamente entre una clase de matemáticas y una de historia, van a preferir una de historia.

E1: ¿A través de qué prácticas tú tratabas de promover una relación positiva con tus estudiantes? Una relación cercana, cálida.

J: Lo mismo. La escucha activa, porque en algunas oportunidades las niñas tenían la motivación de expresarse, en este caso (corte zoom) ... entonces igual existía un poco más de confianza. Las niñas intervenían en clase y desarrollaban algunos temas o exponían acerca de sus respuestas, porque generalmente estas atenciones virtuales no tenían que ver con generar nuevos aprendizajes, sino que tenían que ver con explicar acerca de cómo se respondían las guías de aprendizaje o cómo podían abordar ciertas preguntas (corte zoom) ... Había voz y bueno, dentro de la misma sesión de atención virtual se podía dar esta conexión de que otra niña también pudiera dar su respuesta e ir complementando las respuestas, tampoco no podíamos generar una respuesta tipo porque apelábamos a la individualidad, porque en este caso se hace imposible el trabajo grupal por las mismas condiciones de la pandemia y también que a nosotros igual nos piden resultados individuales, igual es difícil ahí entregar las respuesta o darles un

porcentaje importante de retroalimentación en clases de atención virtual siendo que hay niñas que no pueden conectarse a internet. Para ser un poco más equitativo, no se generaba esa instancia como de resolver totalmente las preguntas en estas atenciones virtuales, pensando precisamente en las niñas que no tienen acceso a las atenciones virtuales y democratizar un poco las evaluaciones, porque las chiquillas no ven la atención virtual como un proceso en donde ellas puedan desarrollar alguna habilidad o aprendizaje, sino que ellas solamente lo ven como una evaluación, como “ me voy a conectar para saber cómo contestar esta prueba para sacarme buena nota”. Eso es igual difícil de generar el tema de las chiquillas se de cuenta de que están aprendiendo y que más que una nota, lo que importa son los aprendizajes que ellas van a tener para toda la vida.

E2: Esa es una reflexión más grande del sistema, de cómo nos movilizamos para entender aprendizajes, más que notas. Ahí tenemos un desafío.

E1: La teoría dice que tener una relación cercana y la cálida con los estudiantes hace que estos se sientan más conectados con su docente y más comprometidos con su aprendizaje, ¿tú has podido observar esa relación? Y si nos pudieras dar algunos ejemplos específicos, ojalá de este año de pandemia.

J: Este año de pandemia igual ha sido difícil generar esas relaciones, pero siempre el trato respetuoso acerca de las dudas de las niñas, siempre se deja en claro que ninguna pregunta es mala, ni pregunta que no sea respondible, todas las preguntas se pueden responder en el caso que tengan que ver con la asignatura y en muchos casos también se responden preguntas que no tienen que ver con la asignatura, pero sí que tienen que ver con un apoyo socioemocional para las niñas, que eso igual es importante, que las chiquillas tengan estos apoyos, esta voz de esperanza, quizás de tranquilidad, que aunque ni siquiera nosotros los profesores estamos seguros de eso, pero sí las niñas necesitan saber que hay personas adultas que le dicen que la situación va a mejorar o que vamos a salir adelante, que a lo mejor el próximo año va a ser distinto. Entonces yo creo que por ahí es la cercanía que nosotros como docentes podemos generar con las estudiantes, como esta especie de contención emocional de las chiquillas y también entregarle la seguridad que sus respuestas va a ser contestadas con la rigurosidad que se merecen, que no va a haber una pregunta o un trato diferente a preguntas de distintas niñas. Por ahí va lo que se logró o que se intentó realizar durante este año en este trabajo a distancia.

E1: Respecto a la participación de los estudiantes en clases presenciales en el aula y las clases remotas, ¿qué diferencias observas en esa participación? Si nos pudieses dar algunos ejemplos. Algunos dicen lo de las cámaras apagadas (risas).

J: Es difícil también el tema de las cámaras apagadas pero, por ejemplo, en una clase presencial generalmente una duda tiende a ser la duda de más de una persona y se puede inmediatamente conducir a la niña hacia ciertas formas de

abordar esa problemática que en el caso de la atención virtual se hace más difícil, porque, por ejemplo, uno no sabe si la niña está con su texto del estudiante, no se sabe si la niña está en un lugar seguro o tranquilo, entonces igual es difícil comprender el contexto en el cual la niña está recibiendo esta atención, entonces cambia bastante la situación. Claramente en una sesión presencial de clases es más fácil o se hace más democrático el tema de las respuestas, de esta retroalimentación, de ir avanzando en conjunto, porque igual dentro de una clase a distancia, yo les comentaba al principio, que no todas las clases había este test de entrada o este test de salida, entonces nosotros a veces estábamos una hora ahí explicando una materia, tratando de desarrollar algunas habilidades y lamentablemente se nos iba el tiempo y no lográbamos constatar y eso ya teníamos que esperar a la siguiente clase o de repente igual habían habilidades que demandaban mucho tiempo antes de poder realizar ese tipo de evaluación o de medición antes de poder tomar decisiones también, entonces igual el contexto de la distancia nos limitaba en cuanto a eso, a realizar ese tipo de medición, porque a nivel presencial eso es un poco más directo. Uno igual puede ir visualizando ciertos grupos dentro de cada curso en donde es necesario un mayor grado de apoyo y también hay otros grupos donde uno también muestra un menor apoyo porque se les da esta autonomía de la que hablábamos al principio.

E2: Nos estamos manejando sin saber sin saber del otro lado, como manejar un poco a ciegas en este proceso de docencia, ¿Cómo hacías tú para que los estudiantes participaran?

J: Hasta cierto punto ahí ya se acababa la democracia (risas), había preguntas dirigidas. Generalmente uno tiene ahí cierta cercanía con algunas niñas de algunos cursos o niñas que uno sabe que a lo mejor no entendieron alguna instrucción y se les preguntaba directamente. En este caso era, “Juanita, ¿entendiste como se hacía tal pregunta o cómo se respondía?” y era básicamente uno estar buscando esa cercanía con la estudiante, más que la estudiante buscarla con el profesor. Generalmente eran preguntas dirigidas o también, bueno ya en el segundo semestre se implementó el sistema de ir entregando algunas décimas, entonces ahí como que las chiquillas se motivaban un poquito y respondían algunas preguntas. Las chiquillas más que estar pendiente del aprendizaje, están atentas de buscar el éxito que este caso serpia sacar una buena nota o pasar de curso y que también es parte de un sistema que no podemos casi remar en contra de ese sistema, pero básicamente es usar las mismas herramientas que nos entrega el sistema para ponerlo a disposición de las estudiantes.

E2: Queremos preguntarte ahora por esta noción de disciplina y queríamos saber si tú consideras que existen diferencias entre la disciplina de las estudiantes en el aula presencial versus estas aulas remotas de clases online.

J: En general las estudiantes del liceo son bastante responsables en cuanto al autocontrol de su comportamiento y todo, pero el tema de la distancia igual generó que las chiquillas estuvieran como más, se evitaran estos conflictos sociales, se puede decir. Igual la interacción de las niñas genera también problemas dentro del aula y esos problemas también tienden a dificultar un poco la labor del profesor, en este caso al estar en espacios separados, kilómetros de distancia cada una de las niñas permitía tener un control mayor del espacio en este caso que era la atención virtual. Además, igual el profesor tenía la opción de silenciar micrófonos o en el caso de que existiera una niña con actitudes disruptivas, simplemente como sacarla de la sesión. En mi caso no se dio el tema de tener que sacar niñas de como de la atención virtual, sí silenciar micrófonos, tampoco por un tema de mal comportamiento o mal uso de la plataforma, sino que solamente porque la niña abrió el micrófono y después no lo cerró y el ruido no sé, había un perro ladrando, entonces eso interrumpía la clase, pero no mayores transgresiones a lo que es el orden o falta de respeto. El trabajo a distancia no generó eso. Sí hubo docentes en donde apoderados o las mismas estudiantes apertillaban las clases, adrede abrían los micrófonos mientras pasaba el caballero que vende gas. Entonces ahí se generaba también un quiebre de la clase y hasta cierto punto igual se generaba problema.

E1: ¿Cuál es tu opinión sobre el nivel de involucramiento con las actividades escolares o el esfuerzo que realizan las estudiantes para comprender los contenidos o resolver las dudas que tienen? ¿Cómo viste ese nivel de involucramiento en este contexto de pandemia?

J: Lamentablemente nosotros el primer semestre tuvimos, más que un apoyo por parte del ministerio, fue casi como que estábamos compitiendo contra ellos, más que contra el ministerio también contra la cámara de diputados y senadores que aseguraban que todos los niños iban a pasar de curso, entonces igual esa sensación de que estaba pandemia iba significar que aunque la niña no respondiera ninguna guía, que no mostrara sus avances, iba a significar que la niña pasara de curso. Ya el segundo semestre las chiquillas entendieron que no, que la situación no iba a ser así y muchas de ellas bajaron su rendimiento precisamente por lo mismo, que durante el primer semestre tuvieron pocas entregas de guías o no le tomaron el peso al trabajo a distancia y por lo tanto tampoco dieron como lo máximo posible. Lo otro también que generó complicaciones en este sentido tiene que ver con que las estudiantes en sus casas también desarrollaban otras labores, en el caso de nosotros, nuestras estudiantes en su mayoría con mujeres, casi la totalidad son mujeres y existe un sistema atrás que dice que lamentablemente que las mujeres tienen que desarrollar multitareas dentro de su casa, en este caso las estudiantes igual muchas veces se hacían cargo de sus hermanos menores o tenían que cocinar porque las mamás trabajaban o porque el papá salía en la mañana temprano y lamentablemente tenían que hacerse cargo de un hogar, situación que cuando

estamos trabajando de forma presencial no es así. En muchos casos nosotros igual sabíamos del tema de algunas vulneraciones de derechos en el tema de que la estudiante venía a su clase y después tenía que ir a cuidar a algún familiar, entonces igual es complicado el tema porque se le quita tiempo a la estudiante para que logre aprendizajes en pos de mantener como un estatus como hacer funcionar la casa o la realidad de la familia. Entonces eso igual generó complicaciones.

E1: ¿Nos podrías dar ejemplos de acciones que te haya resultados útiles para promover que tus estudiantes se involucraran o se esforzaran por aprender los contenidos?

J: Como les comentaba anteriormente, a mí tocó realizar las clases de Educación Ciudadana, que igual son contenidos que son un poco más amigables para las chiquillas, En este caso se hablaba de la participación, de la democracia, de la economía, que tal como les comentaba, son temas que las niñas vivencian. En este caso nosotros en tercero igual tuvimos niñas que participaron del plebiscito, que fueron, votaron, entonces igual fue enriquecedor el saber que muchas de ellas... no sé, una de las preguntas decía de la guía que tenía que ver con las elecciones o con lo institucional “si serían vocales de mesa”, entonces muchas de ellas quizás decían “sí, en realidad lo vamos a hacer porque es como pensar en el bien común”. Igual había otras que decían “no, no estoy ni ahí con ir a perder un día entero, “al final igual los políticos son ladrones” y cosas por el estilo. Igual los contenidos como más duros de historia, en primero y segundo, es más difícil hacer ese acercamiento o buscar esos puntos como de inflexión en que la niña diga “sí, en realidad esto me sirve para mi vida diaria” o “lo voy a utilizar cuando esté en tercero y cuarto en la especialidad yo estudie”, por eso es lo otro, que generalmente nosotros tenemos ese problema en tercero y cuarto, que es que las niñas ingresan a un especialidad y se preocupan solamente como del plan de su especialidad, del plan general que tiene que ver con matemáticas, lenguaje, historia en este caso. Ahora Formación Ciudadana lo dejan un poquito de lado, su mayor énfasis lo ponen en los talleres de especialidad o de responder de buena forma a lo que ellas están estudiando, entonces igual ahí se genera estos conflictos, pero igual, por ejemplo, este año el liceo técnico accedió a la calidad de liceo bicentenario. Empezamos a trabajar proyectos de aprendizaje basado en proyectos, entonces igual eso permitió ir hilando, hasta cierto punto, contenidos o aprendizajes entre este plan general y el plan diferenciado de cada una de las especialidades. Igual eso yo siento que fue como un plus que generó que en algunas guías, porque tampoco no se aplicó en todas las guías, se lograra que las niñas se apropiaran un poco de sus propios aprendizajes o pusieran un poco más de empeño en la realización de las actividades porque entendían que si se esforzaban, en este caso en Educación Ciudadana, también iba a generar algún tipo de herramienta, algún tipo de aprendizaje que les iba a servir en su asignatura de especialidad.

E2: ¿Hay algún proyecto que nos puedas contar que realizaron? Me cuesta imaginarme cómo los vincularon.

J: En este caso, generalmente, nosotros en historia tenemos más cercanía con la especialidad de atención de párvulos, entonces igual en algunas actividades se le pedía a los terceros que correspondían a párvulos que generaran algún tipo de canción, algún tipo de presentación visual de cómo le enseñarían ellas el respeto o la tolerancia, a niños párvulos. En el caso de enfermería también se trabajó el tema cuando se habló de los derechos humanos, también se trabajó el tema del respeto a los usuarios y ahora en cuarto viene todo lo que tiene que ver con el tema laboral, que yo creo que eso va a ser un contenido que va a tener bastante éxito porque las chiquillas igual desconocen, en muchos casos, cómo es el comportamiento del mercado laboral, entonces ellas creen que el mundo es como el de bilz y pap (risas), creen que van a salir del liceo y van a estar lo jefes esperándolas para contratarlas. Igual es importante, en ese sentido, esta vinculación. Desde cómo se aterriza un poco a la niña, se contextualiza en la medida de lo posible y tratando tampoco de no defraudarla, de no bajarle su autoestima, pero sí contextualizarla, cosa que cuando ella salga de cuarto no sea tanto el golpe que se lleve. Por ejemplo, con la de laboratorio químico, con la especialidad se hace un poco más complicado, pero el fuerte tiene que ver con el trabajo de atención de párvulos, porque ahí casi como que estamos hablando entre pares porque ellas igual van a ser educadoras o van a tener relación con pequeños. Con ellas se logra desarrollar un poco más de esta interacción como humanista y con las especialidades de alimentación, que son dos en este caso, se avanzó un poquito en el tema como de las tradiciones y esas cosas, pero no fue tampoco tan, como les decía, no fue como tan transversal durante el año, sino que fueron ciertas situaciones que generaron este enlace o este trabajo como transversal con las especialidades. Eso es igual es algo que queda pendiente para este año, o sea para que año que viene.

E1: Ya estamos llegando a las últimas preguntas. Nos gustaría conocer tu opinión respecto a si tú crees que los estudiantes se sintieron parte de la escuela durante este año y a qué lo atribuyes.

J: Yo creo que igual las chiquillas, por o menos en el caso de las niñas de primero, ellas tuvieron solo dos semanas de clase, entonces generar en ellas un sentido de pertenencia fue bastante difícil y además también si sumamos al tema de la pandemia que el liceo donde nosotros habitualmente trabajamos lo están reparando, entonces nosotros estábamos trabajando en un liceo que no era el nuestro, era el liceo industrial y trabajábamos en horas diferidas, entonces las niñas tampoco no estaban como muy a gusto. Independiente de que hubiésemos estado trabajando a distancia o de forma presencial, ese sentido como de pertenencia como con la institución igual hubiese sido difícil de lograr, porque igual las clases se redujeron de una hora y media, que habitualmente duraba, a una hora, los recreos se acortaron, los espacios donde las chiquillas podían

desenvolverse en el recreo o en el casino donde recibían la alimentación igual eran espacios super pequeños. Este año, por lo menos, no existía identificación como con la institución o con el proyecto educativo, pero sí años anteriores, las chiquillas hacían como uso de los espacios que eran de ellas, ideal se podía generar como este orgullo de decir “yo soy del liceo técnico” o decir “yo estudio ahí”, que las chiquillas tuvieran también como la motivación de levantarse en la mañana e ir a clases. Nosotros igual en estas dos semanas pudimos evidenciar que igual hay niñas que se levantaban porque las mamás las mandaban no más, no había como una motivación detrás como de ver a las compañeras, ni siquiera eso.

E1: Ya casi en la última pregunta, ¿qué has aprendido tú sobre tu propio ejercicio profesional este año?

J: Aprender que uno nunca deja de aprender, que siempre es necesario ir actualizándose. De hecho, igual en este caso el departamento de historia se compone de profesores, en este caso, de profesores jóvenes menores de 40 y teníamos un profesor que ya está como en la últimas, está a punto de jubilar, de hecho, ya debería estar jubilado, está esperando como unos bonos del estado. Fue importante también el tema de aprendizaje entre pares, de como nosotros pudimos apoyar a ese profesor, siendo que también entre los profes igual se genera mala onda, como que aunque estemos dentro de un sistema municipal, donde se supone que es como más amigable porque no hay una competencia como por la cantidad de horas y esas cosas, porque igual en sistema particular o algo subvencionado igual existe como esta competencia o el codeo con el profe que es de tu misma asignatura, porque lamentablemente los sistemas de contrato o los sistemas para determinar la cantidad de horas son más ambiguos y ahí depende más de otras cosas y no tanto de los criterios establecidos como lo son en el sistema municipal. Fue una etapa de aprendizaje y una etapa de replantearse nuevamente la educación, nosotros nunca tuvimos, de hecho, de los miles de análisis foda que tuvimos que hacer en la universidad nunca nosotros pusimos como amenaza una pandemia, entonces ya eso genera otro tipo de percepción acerca de también los mismos contenidos y también yo siento que para las estudiantes también fue un momento de cambio drástico en donde ya no... no sé, ellas no lo entienden así pero, hasta cierto punto, van a salir fortalecidas de este proceso, van a hacer aprendizajes que quizás antes no lo hubiesen tenido.

E1: Y finalmente, Jonathan, ¿hay alguna reflexión o tema que te gustaría mencionar que no hayamos abordado en relación que ustedes realizaron o que tú realizaste este año?

J: No, no siento que hayan quedado temas fuera de acuerdo como al enfoque que tiene la investigación que ustedes plantean.



Entrevista IV

Transcripción Entrevista

E1: Entrevistadora – Constanza Monje

J: Participante

Se procede a leer el Consentimiento Informado

El entrevistado procede a leer el Acta de Consentimiento Informado

E1: Para empezar, me gustaría hacerle algunas preguntas sobre su formación profesional y experiencia docente. Por lo que escuche su nombre es Jessica Cárcamo, me gustaría que me comentara acerca de su formación profesional, ¿dónde estudió? Cuéntame un poquito acerca de eso.

J: Yo estudié en la Universidad del Biobío los 5 años que correspondía. Estudié y luego comencé a trabajar el 2010. El 2010 inicié mi carrera en Bulnes, ahí estuve alrededor de 4 años y luego estuve en San Nicolás. Y finalmente llegue acá al liceo Bernardo O'Higgins donde ya llevo 5 años aproximadamente

E1: ¿usted enseñar matemáticas?

J: solo matemáticas de repente me colocan algunos talleres como de computación, pero se supone que esos talleres apuntan a la asignatura de Matemáticas y aquí igual vemos cosas en Excel o programas matemáticos en los que trabajo yo, porque yo no soy especialista en computación. Luego inicie un magister al igual que tú, estudies los 2 años. Y hasta el día de hoy estoy entrampada en la tesis. Es un cacho, de hecho, yo tengo todo listo, pero siento que para nosotras las mujeres es muy difícil compatibilizar trabajo, casa, hijos y eso es lo que a mí me ha atrasado. De hecho, yo también estoy por un fondo no sé si es CONICYT, no sé qué fondo en el que me metieron, ahí el profesor me dijo que todavía podíamos ya que hay investigaciones que duran hasta 10 años. Y era una encuesta super larga de hecho eran como 1500 encuestados. De hecho, tenemos lista la base de datos. Lo único que nos falta es el cierre. Y en eso estoy, estoy pidiendo asesorías. Y el problema mío, es que me cuesta, me cuesta dejar de hecho mucho, me dicen que dejé una licencia psiquiátrica y lo hiciera, pero me siento incómoda con eso, pero es así tú paga y 60 lucas y tienes la licencia ahí, pero mi formación ética no me lo permite.

E1: ¿Cuántos años lleva trabajando en total o sea de ejercicio profesional? Desde que ingresó hasta ahora.

J: 10 años

E1: Y señora Jessica ¿cómo se describiría usted como docente, por ejemplo, qué elementos de su trabajo profesional considera usted que son destacables?

J: Soy responsable, soy exigente, trato de ser muy rigurosa, trato de instruirme. Siempre algo que yo creo que tengo y que no todos los profesores tienen, es algo básico que todos los profesionales de educación deberían entender que yo soy profesora en educación y luego viene matemáticas entender que las matemáticas no me hacen diosa, yo puedo saber mucho de matemáticas. Pero pararme en la pizarra y hacer una cosa nivel Dios y que nadie me va a entender. No va a funcionar. Y yo conozco y tengo colegas que funcionan así y que han estigmatizado durante años la asignatura de Matemáticas y eso genera un bloqueo hay un bloqueo generalizado que generalmente a mí me preguntan quién

eres tú profesora de matemáticas y me ponen esa cara como de chuta como de Dios, y no, no es nada del otro mundo. y entender que lo que nosotros enseñamos es eso es educación y después viene la matemática como la herramienta.

Porque yo tengo que entender que como profesora no todos los estudiantes a los cuales yo le imparto mi asignatura van a ser ingenieros en matemáticas, por lo tanto, no es indispensable que sepan las fórmulas tan grotescas que yo enseñé en la cotidianidad. Sobre todos los alumnos PIE. He tenido muy buenos apoyos pies y otros no muy buenos. Y entender que a los niños uno tiene que darles herramienta para que se muevan en el día a día. Yo flexibilizo hizo mucho el currículum, porque el niño que a lo mejor se proyecta llegar a un taller laboral no necesita saber una raíz cuadrada para cruzar la calle. Para trabajar no va a necesitar sacar una estimación, entonces hay que ser realistas a la hora de planificar organizar secuencias de aprendizaje y en ese sentido. Siento que nos falta mucho como país. No, como colegio, sino como país.

E1: Y pensando en la participación de los estudiantes, ¿qué diferencia observa entre la participación de sus estudiantes en clases presenciales en aula y las clases remotas que tuvieron durante este año? me podría dar algunos ejemplos.

J: Es que se ha perdido el contacto porque los niños de nosotros no tienen acceso. Porque ya ponte tú en Enseñanza Básica existe el apoyo de los padres a lo mejor el papá le puede ayudar en una suma o le puede ayudar en ejercicios más sencillos que se trata en enseñanza básica, sin embargo, enseñanza media se dispara sobre todo en el nivel sociocultural y económico en el que estamos nosotros. Yo entiendo que en los colegios particulares es otra cosa, otra la realidad tiene niños más comprometidos, más conectados y tal vez nosotros nos vemos expuestos a solucionar problemas económicos, problemas de alimentación, tratando de hacer eso como institución e indudablemente es otra la realidad, el niño está preocupado de que sus papás no tienen trabajo. Está preocupado de que no tiene para comer, está preocupado de otras problemáticas que dejan a esta necesidad de querer aprender como la última opción.

E1: Y en clases en aula ¿me podría dar algunos ejemplos de acciones que le han resultado útiles para promover la participación en las clases en aulas?

J: Bueno, yo generalmente soy súper estricta. Yo siento que ser estricta es algo que se ha perdido o sea relajado en el tiempo. Y un poco es por el miedo de esto tan nombrado del derecho de los niños, se ha dejado un poco de lado los deberes de los niños y todos tienen miedo a ser disciplinados y se puede. Por ejemplo, mi práctica cotidiana cuando yo trabajo es que todos los niños ingresan formados. Y no es por una cosa de capricho, sino que es una cosa de que todos conversado y consensuado con los niños. Ya que también hay una cosa como de anarquía, claro, no quieren militarizar dicen, ese es un discurso que tienen; No les digo yo,

aquí se trata de ordenar para evitar accidente porque si entran todos achoclonados ocurren que se puede tropezar se pueden caer. Entonces ahí yo trato de desterrar esa lucha que se tiene a la hora de querer confundir el orden con querer militar. Qué es una cosa como media social de muchos jóvenes que protestan por todo.

E1: ¿Y me podría dar algunos ejemplos de acciones que le han resultado útiles para promover la participación en las clases remotas?

J: Bueno, yo grabó mis cápsulas. Hago cápsulas. Por ejemplo, en actividad remota nosotros particularmente trabajamos por WhatsApp porque el WhatsApp está liberado y si tiene o no tiene internet, puedo recibir estos pantallazos, ya que el PDF no lo reciben y el Word tampoco porque el teléfono es muy básico, entonces nosotros tenemos que mandarle el pantallazo y las actividades de lo que yo hago. Yo ocupo un cuaderno que incluso lo tengo acá, que se me está acabando. Y en este cuaderno una de mis iniciativas es que ellos tienen que escribir todas las guías en el cuaderno. Y aquí una de las excusas que me decían era no profesora que yo no tengo para imprimir y por eso no puede hacer la guía. Entonces yo le mando una sola guía para que no sea mucho lo que tengan que escribir y ellos tienen que transcribir, sin embargo, yo trato de ser consecuente con lo que digo y hago. Por lo tanto, yo no les voy a enviar un ppt, porque yo también les pido escribir, entonces qué es lo que yo hago, yo escribo en este cuaderno. A nosotros no nos entregaron nada ni un computador con internet nada. O sea, yo en teoría me debo comunicar con los niños por un computador y señales de humo porque un computador sin internet no funciona. Y mi marido en esta necesidad que tenía me hizo esto qué es una plataforma donde yo coloco mi cuaderno acá y coloco mi celular acá arriba y me grabó ejecutando el desarrollo un ejercicio donde yo inicio diciéndole a los chiquillos, buenos días, niños, como ustedes saben lo primero que hice fue escribir mi ejercicio cuaderno. Ahora ustedes lo primero que hacen es escribir la guía en el cuaderno y una vez que tiene la guía y cuaderno se pueden guiar del ejemplo porque yo desarrollo paso a paso el ejercicio con destacadores, con lápices encriptas, ocupo destacadores, plumones todo lo que yo pueda tener a la mano y trato de explicar este ejercicio paso a paso un ejemplo para que ellos puedan hacer los siguientes, porque lo hago, porque algunas veces estos videitos de YouTube no es mi realidad, no se adapta al contexto de mis niños. Entonces yo lo hago así yo preparo mis cápsulas y me interiorizó en no sé, por ejemplo, mi hija, mi hermana me enseñaron a ocupar, por ejemplo, el grabarme con el celular, después lo paso al vídeo chop, le pongo música, le pongo emojis para que no se vea tan fome y se vea más amigable. Entonces de repente les digo esto se ve horrible y les pongo un emoji con cabeza explotando, pero no es tan terrible, porque si lo vemos acá, se podía entonces. Siempre trato de que pierdan un poco el miedo por esto que está tan estigmatizado trato de hacerlo más amigable, pero en términos generales no es así.

Yo aprendí en una universidad donde me enseñó profesor con un plumón negro y nunca cambio siempre fue negro. Nunca hubo un matiz de colores o un tinte diferente.

E1: ¿Y para usted qué diferencia existe entre la noción de disciplina en una clase en aula versus una clase remota?

J: Es que la disciplina ahí se pierde por muchos factores, porque los niños no tienen internet. No hay un control. Porque el control acá estaba en clases, el tiempo era agotado. Si tú te fijas ha sonado muchas veces mi teléfono y tengo 2 porque ya este año implemente dos. Y este lo deje para los niños y en este minuto de mi vida. Puse la disciplina de que estoy bloqueando a todos los niños que me escriben a mi teléfono personal, porque yo perdí parte de mi privacidad, parte de mi tiempo libre. Imagínate que un día entraron a robar a la casa de una de mis papás y yo apague el teléfono, porque los niños me enviaban hasta las 4 de la mañana sus cosas. Porque los adolescentes se quedan hasta muy muy muy tarde y después se levantan a las 1 de la tarde.

Imagínate que yo le mando cosas a las 8:30 y no me pescan y no me pescan hasta la tarde. Y están en la tarde hasta las 4 de la mañana. Entonces este año estamos tratando de regular eso.

E1: ¿Y cómo evaluaría usted la disciplina de los terceros medios en sus clases?

J: horrible

E1: ¿a qué atribuye que sea horrible?

J: Que en realidad hay muy poca conexión, nada. En estos minutos estamos en tercero y cuarto medio donde más se pierde. Este cambio de actividad los niños lo están viendo el no tener clase como una oportunidad para trabajar y tener plata. No visualizan, no proyectan que probablemente eso es pan para hoy y hambre para mañana, entonces uno tampoco tiene ese contacto para tratar de disuadirlos o de invitarnos a estudiar, la oportunidad que quieran estudiar de estar involucrados.

E1: Entonces por lo que este me estaba comentando de las acciones que mencionó anteriormente la que más le ha resultado en el contexto actual es que ellos escriban su guía y también el tema de bloquear a quienes le hablan a su teléfono personal. Es un método en el que usted ha podido controlar esta disciplina.

J: sí, ahora sí, ellos ya saben que, si me van a escribir, obviamente esto lo hice de forma paulatina. Yo ya llevo como mes y medio que cuando me escriben a mi teléfono personal yo les mando el mismo mensaje. Se habilito el siguiente teléfono para atenderlos de tal a tal horario y ahí les informe también que esta vez no se entenderá fuera del horario ni los fines de semana. Esa fue la primera iniciativa y

ahora la otra iniciativa que se va a implementar y que estoy implementando que se hicieron horario de atención por zoom y por WhatsApp, entonces ahora los niños que no se conecten, pueden acceder igual, de igual forma por WhatsApp.

Porque esos mismos videítos que yo hago. Qué hago en las cápsulas Son las que voy a socializar por zumo, porque también van a ver niños que no se van a conectar, pero también van a poder acceder, pero si ellos no aprovecharon de preguntar en horarios exigidos, les dije que después tenían que ser pacientes porque yo lo iba a hacer en la medida de lo posible cuando yo pudiera. Yo atiendo alrededor de 200 niños y que me escriba los 200 y responder a los 200 es muy difícil.

E1: ¿Y cuál es su opinión con el nivel de involucramiento en las actividades escolares o esfuerzo que realizan los estudiantes para comprender los contenidos y resolver las dudas que ellos tienen en el contexto de normalidad versus el contexto de pandemia?

J: Bueno, ocurren varias cosas en realidad porque hay de todo en algunos cursos, tuve alumnos que durante la cotidianidad eran muy desinteresados, no trabajaba, no escribían y ahora esa situación cambio porque las mamás lo están controlando desde la casa y si lo están haciendo, los casos que no, que hay niños que había y que estaban siempre pendientes escribiendo siempre participativos y ya no lo están haciendo. Entonces hay varias situaciones. En los cursos más chiquititos, por ejemplo, en el séptimo básico son más responsables, son muchos más responsables de hecho. Yo recién estaba como séptimo básico y son 19 alumnos y habían 13 conectados y eso es un número muy importante porque el año pasado en cuarto medio eran 19 estudiantes y cuando hacíamos clases por zoom o cuando nos conectamos, yo tenía dos o tres o uno conectado, ese era el promedio.

E1: ¿Me podría haber ejemplos que le hayan resultado útiles para promover que los estudiantes se involucren o se fuercen en aprender los contenidos?

J: En realidad yo he tratado de hacer mis cápsulas, mandarles las guías pequeñas y durante las clases presenciales, hay varios momentos, por ejemplo, el momento cuando se va a explicar algo es en silencio absoluto. Entonces, ese silencio absoluto también es explicado. Porque yo le decía ya Juanito está intentando entender, pero tú hablaste, tú hiciste un ruido y eso hizo que Juanito perdiera su concentración. Entonces necesitamos, yo les digo aquí, es como que vamos de paseo nadie nos puede quedar abajo el bus, entonces todos prestando atención y nos falta el niño que quiere escribir y les digo no me dejan todos los lápices sobre la mesa y me prestan atención, los miro y les digo ¿están todos prestando atención?, si profesora ¿qué haces con tu lápiz? Deja el lápiz. Creo que todos presten atención porque un momento de descuido significa que no vas a entender porque esto es súper importante ¿y cuánto? es 5 minutos porque yo necesito captar esas y explico igual que la interrupción es como sancionada por todos, por

qué es una política que yo les implemento y se los digo incluso en todas las reuniones de apoderados y solicito el consentimiento de todos los apoderados. Por esta norma de los Derechos del Niño, entonces aquí yo trato de trabajar más con la sanción social más que yo sancionarlos.

Porque yo les digo ustedes niños tienen derecho, tienen derechos a que las profesoras les explique les enseñe por una hora y media y que nadie interrumpa ese tiempo tan preciado. Eso significa que nadie, nadie, nadie, nadie, y ninguno de ustedes y se lo explico también a los alumnos ya los apoderados. Y les explico también que cada vez que yo cometo un error, ese error siempre en la vida va a tener una consecuencia positiva o negativa, pero todo lo que nosotros hacemos, tiene una consecuencia y la consecuencia que tiene para cualquier estudiante interrumpir mi clase significa que tomo tiempo de recreo. Tiempo de recreo que no van a volver a recuperar, o sea que pierden minutos de recreo. Entonces ahí yo empiezo cada vez que interrumpe alguien con una desubicación yo empiezo 1 2 3 4 y tengo un conteo en la pizarra donde les digo ya 15 segundos menos de recreo, 30 segundos menos de recreo. Entonces, ellos automáticamente se auto controlan y se controlan entre ellos y controlan sus teléfonos porque saben que eso va a ocurrir y eso está autorizado por los padres. Entonces yo primero cuento con esa aprobación para que entiendan que todo lo que nosotros hacemos no es un capricho, sino es porque están perdiendo estos tan valiosos minutos de clases y de repente igual lo negociamos porque le digo ya ahora si se portan bien de aquí hacia adelante a mí se me olvidó en estos minutos. Tampoco es tan rígido, porque cuando ya se exceden en el mal comportamiento la sanción va.

Y lo otro es que todos tienen que escribir porque ese cuaderno. Es su herramienta, es su herramienta de estudio y si ese cuaderno está incompleto, no vas a tener la herramienta de estudio entonces yo fiscalizó que todo se escriba y que no pierdan el tiempo y nadie me sale de la clase si no escribe porque si no escribe es porque estuve haciendo otra cosa, entonces ellos mismos se controlan porque se dicen ya pues escribe porque si tú no escribes nos retan a todos. Entonces es muy feo, le digo yo que vayamos a salir y que no esperemos a que Juanito escriba, porque es como que nos fuéramos y lo dejáramos abajo del bus o es como si yo me pusiera a comer chocolates frente a ustedes como hay yo salía recreo y ustedes no. Entonces salimos todos juntos. Llegamos todos juntos y salimos todos juntos, entonces eso en general me ha servido y todos los alumnos lo saben.

Y el tema es que hay que ser riguroso la constancia, porque algunos me dicen ¿porque se portan también contigo? porque yo, aunque tenga hambre y este muerta de hambre y tenga que salir a mi recreo yo igual me autocastigo. Yo les digo igual estoy castigada igual que ustedes porque yo tengo que cumplir porque si no no me pagan, yo igual voy y me acusó de que no hice la hora y media, sino que hice una hora y veinte. Y dicen ya a profesoras.

La idea es que ojalá de aquí a cuarto medio lo entiendan y eso tiene que ver un poco con la formación ética y valórica de ellos, que también es importante.

E1: Bueno, ahora vamos a conversar un poquito acerca de las prácticas pedagógicas que usted lleva a cabo durante la clase que se vinculan a la gestión que los estudiantes realizan de su propio aprendizaje, ¿cuáles considera usted que son las características de un estudiante que es autónomo con su proceso de aprendizaje? podría darnos algunos ejemplos previos a la pandemia durante la pandemia.

J: Bueno, ser autónomo para mí...Nosotros pedimos evidencias todos los días, pero la regularidad la verdad es que yo no reviso todo, todo, todo lo que me mandas los estudiantes porque el tiempo no da pero la cotidianidad yo les pedía que escribieran, pero no tenía la regularidad de revisar cuaderno por cuaderno, porque eso al final se hace en el momento de hacer una evaluación para ver cómo va el aprendizaje una vez al mes y sería.

Durante este proceso de pandemia, yo trabajo las actividades de la siguiente manera. Envío primero que todo está cápsula tratando de mostrar ejemplos con algunos ejercicios para que ellos los hagan y luego a la actividad siguiente la actividad consiste en realizar la autocorrección, eso es algo que les pido a ellos y me dicen ¿profesora que tengo que hacer? Una habilidad que usted tiene que tener es la capacidad de identificar sus errores y mejorar los ¿ya entonces no tengo nada que hacer? entonces yo le digo ya, pero usted reviso su guía, yo les digo tú tienes que ver lo que tú hiciste y compararlo con la guía que está bien desarrollada y tienes que tener la capacidad de decir ya en el ejercicio tanto yo me equivoqué o en el ejercicio tanto yo lo hice de manera incompleta, por lo tanto, me falta desarrollarlo.

E1: O sea, en el contexto de pandemia usted ocupa la autocorrección para que sean capaces de gestionar la corrección de su propio trabajo.

J: claro que ellos sean capaces de generar su propia corrección y mandarme la

E1: ¿Y en el contexto de normalidad?

J: También, también la autocorrección en la pizarra y yo una vez al semestre yo reviso cuadernos que anda revisión cuadernos. La revisión de cuadernos super rápida yo tengo una pauta de corrección, yo les digo en su cuaderno, yo no puedo encontrar ningún error ningún ejercicio malo porque no, porque yo les pido que sean perfectos sino porque cada clase se corrige todo lo que hacemos y es debería haber identificado que si tú pon error tiene que corregirlo. Porque cuando vamos a hacer una autocorrección en la pizarra, yo le digo, ya vamos a revisar la guía tanto en ese mismo instante yo les doy un minutito para que corrijan entonces ellos tienen el tiempo entonces en ese instante ellos debieron haberlo hecho por lo tanto no debería identificar error.

E1: Entonces, al final usted le va entregando cierta responsabilidad su estudiante.

J: Claro, y eso responsabilidad yo la trato de controlar al final del semestre.

E1: ¿Y cuáles de las prácticas que me mencionó como la revisión de cuaderno o otras que se le ocurran, le han dado mejor resultado en el contexto actual para satisfacer la necesidad de autonomía de sus estudiantes?

J: Yo creo que la autocorrección puede ser la más que es como lo único a lo cual que he podido acceder.

E1: ¿Y es similar a los resultados al contexto previo a la pandemia? La autocorrección le da el mismo resultado que le pudo haber dado revisar los cuadernos, por ejemplo.

J: A mí en este minuto no, porque no tengo una secuencia como la tenía antes para poder revisar el cuaderno. Yo tenía una secuencia. Yo tenía clarito que este niño tales y tales clases no trabajo. Por ejemplo, una responsabilidad que les daba yo era de que, si el niño estaba enfermo o si faltó a clases, bueno, la responsabilidad que recae y desde que yo estuviera así era ponerse al día con las materias conseguirse el cuaderno. Eso es lo que personalmente hoy día se ha perdido, les cuesta mucho a los niños, el decir es que yo falté y no y es no. Es algo que no esté interesado por lo menos no estos niños que tenemos nosotros. Depende mucho del niño y del compromiso de los padres también.

E1: Y con aquellos estudiantes que son menos autónomos que les cuesta un poco más. ¿Hay alguna práctica o acción que realice para incentivar su autonomía?

J: Bueno, con los chicos integrados, bueno, nosotros tenemos alumnos integrados que son vistos por los profesores de integración y los profesores de integración son quienes se hacen responsables de sus niños, o sea, igual trabajo con ellos, pero no los atiende de forma personalizada como los hacen ellos. Entonces, en ese sentido ellos también están en grupos también los profesores nos apoyan, pero cuando identificamos que hay un niño que ya no le está funcionando las respuestas que una les manda por texto o por audio los colegas, los colegas de plano le hacen una videollamada y ahí tratan en el instante de pedirle que hagan esto o hagan esto otro y los alumnos le dicen ya yo después le mando lo que tengo y le dicen no, mándame al tiro lo que tienes, al tiro al tiro. Muéstrame lo que tienes y mándame un pantallazo. Es la herramienta que hemos intentado conseguir para tener algo, porque eso tampoco es una certeza de que el niño haya aprendido. Es como tener una evidencia de que al menos se tomó el tiempo para intentar trabajar en alguna actividad específica.

E1: Por lo que le entiendo en el caso de los niños que son menos autónomos usted requiere apoyo del equipo PIE.

J: Con los chicos de integración, sí. Y con el curso en general lo que estoy haciendo es derivar. Derivar porque a mí personalmente solamente cuando los niños me lo solicitan nosotros hacemos videollamadas, cuando me escriben, pero personalmente el tiempo no me da.

Los colegas de integración son responsables alrededor de 12 niños entonces tiene el tiempo de hecho ellos tienen un tiempo que se llama aula de recursos donde atienden a esos niños durante esa hora ellos, tienen el tiempo para eso, pero en el caso mío el tiempo no alcanza para atenderlos de manera personalizada, solo cuando lo solicitan yo lo hago.

E1: La teoría dice que cuando las actividades integran el diálogo con los estudiantes y la negociación con respecto a los contenidos de la clase son estrategias que satisfacen la necesidad de autonomía de los estudiantes y que por ende mejora en el compromiso académico en su experiencia ha podido ver esta relación. ¿Me podría dar algunos ejemplos?

J: bueno, en realidad recién hoy día partimos con eso nosotros, les preguntamos hicimos encuestas a los niños, por ejemplo, tuvimos la clase en la mañana y tomamos decisiones, nosotros tomamos decisiones y les preguntamos que les gusta más que les gusta menos y una de las cosas que dijeron los niños es que le gustaba más los videos que le hacían sus profesoras que los de YouTube Porque los de YouTube no tenía muchas veces relación con las cosas que ellos estaban haciendo. Entonces, nosotros le propusimos el tema del cuaderno. Este semestre queremos intentar revisar cuadernos. Le dijimos que está cuarentena en algún minuto se va acabar, de hecho, lo vamos a implementar ahora en toda la enseñanza media por dos cosas, primero para poder ver efectivamente la secuencia del niño y ver cómo estuvo trabajando y descongestionar un poco nuestra carga de evidencias, porque la semana por ejemplo, yo estoy recibiendo 200 evidencias al día, porque los niños me mandan el cuaderno, cómo hice mi ejercicio y yo lo único que hago es chequearlo en la lista ,cómo que la hizo pero yo de revisar 400 fotos, algunas veces el que me escribe por interno lo hago, pero cuando me mandan sus tareas al final ahí quedó, porque de verdad que el tiempo es imposible revisar 200 tareas. A la semana nosotros en el intertanto tenemos reuniones, tenemos que generar informes. Tenemos que genera esta actividad, entonces el tiempo no da. Les preguntamos a los niños en la mañana, les preguntamos niños ustedes están de acuerdo.

E1: O sea, ahí ustedes pueden ocupar el diálogo y la negociación.

J: si, siempre estamos del negociando. Le preguntamos si están de acuerdo, le preguntamos si les parece o si tienen alguna otra idea, eso le dijimos en la mañana que queremos hacer esto, pero ustedes pueden están dispuestos o su mamá de ir a dejar el cuaderno. Y dijeron si profesora yo puedo y ahí empezaron algunos a decirme que yo ocupe el cuaderno del año pasado, pero no importa, da

igual llevo los dos cuadernos. Y ahí se les negocio, pero cuesta, cuesta que hablen sobre todo por sus porque apagan cámara apagan todo.

E1: Bueno, ahora vamos a conversar un poquito de eso, ya que vamos a hablar de las prácticas pedagógicas que se asocian a la capacidad de sus estudiantes entonces para usted ¿cuáles considera que son las características de un estudiante que es competente en su asignatura? Me podría dar algunos ejemplos en la pandemia y antes de la pandemia.

J: Bueno, tengo estudiantes brillantes, brillantes que cumplen con todo y me piden más. He incluso en matemáticas se busca desarrollar las habilidades siendo la habilidad más importante la resolución de problemas desde problemas sencillos hasta problemas complejos. Entonces el año pasado para mí una actividad significativa que hicimos fue cuando yo le solicite solucionar un problema y el nivel máximo de aprendizaje del estudiante es cuando él es capaz de explicar este problema.

Entonces generalmente cuando los niños se conectan o hacen sus actividades y una les dice ya está muy bien hecho tú ejercicio como lo hiciste y ellos me dicen, no sé, pero explícame cómo le hiciste, no sé. ¿Lo hiciste tú? Si me dicen, pero como lo hiciste, no sé. Entonces ahí ellos no han logrado su nivel máximo de aprendizaje porque él no entiende lo que hizo o no tiene la capacidad de explicar lo de hecho, tengo un chico Asperger que es súper inteligente pero todavía no he logrado desarrollar esa capacidad y escribe todo desordenado, yo le digo, no tú tienes que mejorar eso porque te imaginas que yo tuviera pizarra destartalada y lo importante sería que yo nomás me entienda. Tú tienes que también desarrollar la capacidad de argumentar y explicar lo que tú estás haciendo.

E1: O sea, eso sería una característica de un niño competente que sea capaz de ejemplificar o explicar.

J: explicar, comunicar, solucionar y resolver problemas.

E1: ¿Y través de que prácticas usted promueve que sus estudiantes se sientan competentes en su asignatura? ¿Cómo lo haces?

J: Te contesto, sobre todo. El año pasado, este año igual, pero el año pasado era una actividad más de cierre y les pedí, porque yo les mandé muchas cápsulas. Y como yo quería ver el desarrollo de sus habilidades, yo les pedí que ellos seleccionarán un problema o que inventaran un problema de la materia o el contenido que a ellos les pareciera más cómodo porque la idea es que primero que todo ellos se sientan cómodos y en esta actividad de cierre. Yo les pedí que hicieran un vídeo como ellos quisieran, en el cuaderno, en Word, otro ocupaba PowerPoint, otros genials A cada uno yo le di la libertad, la libertad de ellos e intentar comunicar. Comunicar como ellos resolvieron un problema en el contexto que ellos hubieran querido o elegido y salieron cosas muy bonitas y yo me

sorprendí gratamente de muchos estudiantes entonces ellos tuvieron libertad algunas eligieron una ecuación cuadrática nivel Dios y otros eligieron un problema muy sencillo porque yo le di la libertad de explicar. Porque en cualquiera de los niveles que ellos estén en definitivas matemáticas la solicita que ellos desarrollen la habilidad de resolver un problema y para resolver un problema tiene que argumentar y comunicar, entonces el que ellos desarrollaron un vídeo donde ellos explicaron ejercicios era lo que mejor podían hacer. Alguno se grabó con una pizarra otros hicieron un PowerPoint y estaban ellos en la esquina con audios otros hicieron en un cuaderno, Entonces tuvieron múltiples formas de expresión de los niños. Entonces eso para mí fue una actividad de cierre.

E1: ¿Y cuál de esas prácticas le ha dado mejor resultado en el contexto actual? Para satisfacer la necesidad de competencia de su estudiante.

J: Disculpa, no te entiendo la pregunta.

E1: ¿Qué cuál de las prácticas que usted me ha comentado., esto de que ellos puedan elegir un ejercicio o tener mayor protagonismo y poder practicarlo, pero cuál de esas prácticas en este contexto de pandemia la funcionado mejor para satisfacer está necesidad de competencia que presentan los estudiantes.

J: Bueno, esa la creación del vídeo. Porque les cuesta mucho les cuesta mucho también grabarse, por eso también estaba la libertad de si ellos querían apareció en el vídeo o si no, no.

E1: ¿y el resultado que usted tuvo es similar al contexto previo a la pandemia? ¿Usted siente que aun así es muy diferente?

J: Es diferente. Porque se pierde, por ejemplo, a ellos les cuesta mucho pasar a la pizarra. Para explicar o expresarse. Entonces yo igual les recalco otra situación que ellos también se tienen que preparar para la vida, ellos se tienen que desenvolverse en el día de mañana, cuando ellos salgan a buscar trabajo van a tener que llegar a una entrevista personal y ahí tienen que tener la capacidad de expresarse de decir. Hola, mi nombre es Jessica Cárcamo, quién soy yo. Entonces, eso no es solamente matemáticas cuando ellos explicaron este ejercicio no solamente estaban desarrollando habilidades en matemáticas, sino también estaban desarrollando habilidades personales. De ser capaces de, bueno no muestras tu rostro, y yo le digo bueno para empezar se lo acepto, no muestras tu rostro, pero tienes que ir trabajando en eso porque no puede ser posible que no seas capaz de mostrar y avergonzarte de mostrar tu rostro no puede ser posible eso.

E1: Y con aquellos estudiantes que son menos competentes en su asignatura. ¿Hay alguna práctica o acción que realice para que se sientan más capaces?

J: Bueno, ellos trabajan por interno. A veces hay alumnos que se han quedado muy muy muy muy atrás y en algún minuto se reconecta, entonces no sé, hace

poco me escribió un alumno y me dice profe ahora mándame todas las actividades que he enviado yo le dije que no te mando esta, primero intenta y me dijo, pero mándame todas y yo le dije te mando una primero cumple con esa, porque si te mando todas te vas a asustar y no vas a hacer nada, entonces haz una primero paso a paso y luego vemos las otras. Pregúntame todas las dudas que tengas respecto a esas. Ya profesora me dice.

Y eso me ha funcionado porque cada niño tiene ritmos distintos de aprendizaje. Y no podemos desconocer eso. Entonces, claro, el niño trabaja de forma interna el resto del curso no lo sabe, pero él está. Ahí está en mi contacto. Está trabajando ahí de a poquito en la medida de lo posible. Porque tampoco sé cuál es la situación del niño, porque a veces ellos nos cuentan tampoco no te cuentan, qué problemas están teniendo su realidad y porque no lo está haciendo entonces en ese sentido hay que ser flexible. Hay personas que dicen no es irresponsable, es flojo y si no fue responsable es porque a lo mejor no tuvo una mamá o un papá o no tuvo alguien que le enseñara ser responsable. Porque el niño en realidad no quiere hacer tarea.

E1: La teoría dice que cuando el docente entrega una estructura clara en su asignatura y además entrega retroalimentación precisa a los estudiantes acerca de sus resultados genera que los estudiantes se sientan más competentes. En su experiencia, ¿ha podido observar esa relación? Me puede dar algunos ejemplos.

J: Bueno, en realidad aquí hay niños que le gustan las matemáticas y para mí la relación de que no le guste matemáticas es porque ellos se sintieron... (no se entiende)

Yo le digo en este minuto que pregunten por interno que me pregunten por interno porque les da vergüenza preguntar al grupo porque en realidad los otros compañeros se van a burlar, entonces ellos preguntan por interno y yo la respondo por interno, por audio por mensaje o de plano por videollamada. Cuando el tiempo me lo posibilita, así lo hacemos o de repente la videollamada tampoco funciona porque el internet de ello es tan malo que al final no se puede, entonces cuando me ha pasado eso en el mismo momento toma mi plataforma y le explico el ejercicio en menos de un minuto. Porque lo otro es que lo ideal es que sean dos o tres minutos, porque si no el vídeo no les carga entonces hay muchas cosas que hay que considerar

Entonces yo digo, mira aquí y todo rapidito. Aquí hay un ejemplo. Entonces digo ya ¿Te puedes conectar?, te hice un pequeño que vídeo te sirve. Y generalmente le ha servido.

Y en clase lo hacíamos de otra manera. Yo tenía mis reglas yo al principio de la clase todos los años decía aquí todas las preguntas son válidas, no hay preguntas

tontas porque resulta que nadie tiene permitido o autorizado reírse de la pregunta del compañero, porque personalmente cuando yo y creo que a varios les paso. Muchas veces nos preguntamos por vergüenza, entonces yo no quiero que eso pase por mis niños, entonces yo les prohíbo reírse y cuando ha ocurrido que alguien se ríe yo les digo cuando el niño ridiculiza al otro compañero riéndose yo le digo tú que te ríes, párate aquí adelante la pizarra, explícale a tu compañero esa pregunta tan básica que según para ti es tan básica. y eso es terrible para ellos porque se les dio vuelta la tortilla, ellos querían ridiculizar el compañero y resulta que fueron ellos.

E1: Ahora vamos a hablar un poquito de eso, de la relación que usted ha tenido con sus estudiantes. Y ya las hemos hablado y tal vez va a ser un poco más breve, pero me gustaría saber de qué manera ha cambiado la relación con sus estudiantes durante el año pasado en el contexto de enseñanza remota.

J: Bueno, en realidad se ha perdido el contacto que había. Es que en realidad ha cambiado las prioridades porque tiene mucho que ver con la edad porque 3º y 4º medio hay niños que si preguntan o están ahí, que son 8 y están ahí conectados los otros no sé dónde están porque hay distintas realidad. Porque a veces no me cuentan y yo tampoco quiero entrometerme más allá porque ellos ya están intervenidos por su profesor jefe por el equipo multiprofesional, entonces venir yo a querer intervenir más allá no puedo yo sobre intervenir la situación de cada niño.

Estos son niños que están trabajando y que eventualmente a mí me conocen de séptimo básico. Yo tomo los niños en 7º básico y los dejo en cuarto medio. Entonces en general los conozco bastante bien a cada uno, por si solo y ellos cuando siente la necesidad y la confianza de contarme algo yo los escucho.

E1: Eso le iba a preguntar porque en este contexto de pandemia ¿a través de que práctica usted ha promovido una relación positiva con sus estudiantes?

J: Bueno, ellos tienen acceso a mi teléfono el año pasado y este año estoy regulándolo por el tema de los horarios, pero ellos tuvieron acceso a mi teléfono y ellos me llamaba, me mandaba mensajes a la hora que querían y yo les respondía. De hecho, hasta los fines de semana. Tuvimos, por ejemplo, yo les contaba que no sé, yo le hice el llamado de atención el año pasado a la psicóloga, al equipo multiprofesional a todas porque un niño me llama cercano Navidad y yo andaba en el supermercado igual hablé harto con él, él me llama y me dice hola, profesora, hola, qué gusto saludarlo y saber de usted y todo. Lo que pasa profesora es que como yo hice mis tareas después nunca más nadie me llamo. Se olvidó de mí mi psicóloga. Porque la llamaba la psicóloga, lo llamaba el asistente social y nunca más nadie me llamo, entonces ese igual es un tirón de mechas para todos.

Nosotros igual necesitamos el apoyo de la psicóloga que esté más conectada, incluso los colegas decían que en otro colegio la psicóloga los había llamado sin

que sus hijos estuvieran derivados y entendiendo que probablemente todos de alguna u otra manera necesita ayuda.

Y este niño que me llamo yo decía este niño necesita desahogarse. Y no tenía ninguna tarea, no tenía ninguna duda, conversamos como alrededor de que andaba dando vueltas en el supermercado mientras buscaba mis cosas y me conversó tantas cosas y me dio mucha pena, porque decía este niño tiene problemas familiares. Está en cuarto medio, se había ido del colegio y hasta el día de hoy me escribe y yo trato de responderle.

Pero los niños, por ejemplo, están súper afectados y yo pienso que ellos igual le hacen falta. Porque nosotros éramos como segundos papás yo por lo general a los cursos que le hago clase por lo general soy una de las profesoras que está más con ellos, porque con la profesora jefe tienen una hora de clases y conmigo están 7 horas de clase.

E1: Entonces al final pues lo que estoy entendiendo esta disposición a comunicarse, ha podido usted implementar y ha sido una de las prácticas que más le ha funcionado y me preguntó qué ¿con aquellos estudiantes con que la relación es menos cercana hay alguna práctica o acción que realice para promover una buena relación?

J: Bueno, en tiempos de pandemia, la verdad es que no mucho. Sumamente les escribo. Y algunas veces no llamamos por teléfono, pero poquito. Entonces eso no es algo que nosotros no podamos manejar, eso se escapa de nuestras manos. Los invitamos a la reunión de zoom los llamamos, les mandamos mensajes y no responden. Entonces hay más que seguir insistiendo no se puede hacer con ellos. Entonces más allá de eso no pasamos, más allá de eso de hecho yo este año tome la decisión que no voy a llamar a nadie que solamente voy a mandar los mensajes y voy a derivar justamente por el tiempo que eso demanda.

En cambio, en clases, no, en clases no se podía negar a la intención de querer conversar si teníamos y nos teníamos el frente. Este control se perdió y se perdió totalmente. Porque si ellos no te quieren contestar no hay manera de obligarlos, si ellos te cortan, te cortan y te cortan.

E1: Bueno, la teoría dice que la relación cercana y calidad con los estudiantes hace que estos se sientan más conectados con sus docentes y impacta en el aprendizaje y de compromiso escolar en su experiencia usted ha podido ver esta relación.

J: Si yo tengo el uno que yo les tomo mucho cariño a mis estudiantes porque como yo te digo yo las tomo guaguas. Son las guaguas en 7° básico y en cuarto medio son unos hombres grandes ya, pero siguen siendo guagua yo les regalo un chocolate y ellos felices de repente me decían porque le das chocolate o pastillas a los niños de 4° medio y yo les digo son las guaguas. Por ejemplo, Halloween o

Navidad a mis hijas le dan tantas pastillas para ellas, entonces yo las pesco y las pongo en una maleta que tengo yo... (No se entiende). Y son unas guaguas increíbles que hasta ese detalle. A ellos los hace feliz les gusta.

A mí me encanta hacer clases, yo disfruto hacer clases. Y se perdió se perdió mucho se pierde. Es que muchos niños tienen tantos problemas, que ellos son felices cuando van al colegio.

E1: Estamos llegando casi las últimas preguntas y me gustaría conocer su opinión respecto al desempeño académico de sus estudiantes este tiempo pandemia. Y tal vez una pregunta, obvia. Pero me gustaría saber si para usted existe diferencia con el año sin pandemia.

J: Sí, pues hay diferencias hay algunos alumnos que se han mantenido su desempeño porque hay algunos que son brillantes y tengan el profesor que tenga siempre van a brillantes, pero hay otros alumnos que no que depende el del profesor dependen del incentivo constante depende de la estimulación de los constantemente de estar ahí con ellos y ellos obviamente han perdido porque ya no tiene esto, no tiene ese control. De hecho, durante los años, yo me he dado cuenta de que mientras uno más exigente con ellos finalmente la larga, te quieren ellos, saben que a la larga tú estás preocupada por ellos. Y ese profesor que no está ni ahí con ellos, que no hizo nada ellos también lo identifican ellos saben muy bien cómo comportarse con un profesor o con otro profesor, yo me he dado cuenta de eso.

E1: ¿Y usted cree que en ese tiempo de pandemia los estudiantes se han sentido aparte de su escuela?

J: Si

E1: ¿Y a qué lo atribuye?

J: yo lo atribuyo que a pesar de todos estos problemas de conexión ellos tienen acceso a conectarse con nosotros cuando ellos lo necesitan porque mi experiencia con otros colegios es que no sé una amiga mía se llevó a los niños a un colegio de hecho yo a mis hijas las tengo en el mismo colegio en el cual trabajo. En ese colegio les ponen una plataforma y en esa plataforma, el niño tiene que conectarse y tiene que subir las tareas a la plataforma y ya está en cambio acá los niños tienen un acceso directo. Estamos hablando de que el niño sin este minuto necesita me puede mandar un mensaje y yo se los voy a responder.

E1: ¿Y qué acciones ha hecho el liceo para promover que los niños se sientan más pertenecientes en su escuela?

J: En realidad es como el WhatsApp que se habilito de todos los profesores. Porque El liceo intenta, pero el DAEM no facilita ninguna herramienta. De hecho, nosotros estamos haciendo campañas para tratar de auto conseguirnos equipos, estamos tratando de gestionarnos porque nosotros en teoría deberíamos ser

profesores que nos entregarán todas las herramientas, pero la verdad es que no, la verdad es que no nos han entregado todas las herramientas. Nosotros hemos tenido que buscar y buscar herramientas para, por ejemplo, no sé hacer mis clases por zoom y el zoom no sé, nosotros no tenemos licencia entonces dura una hora. Entonces si yo quisiera estar un tiempo más extendido con ellos, yo me tendría que volver a reconectar.

Pero las licencias, por ejemplo, yo descargue y solicite si me podían instalar un programa porque este computador que yo tengo el del establecimiento para poder editar vídeos y me dijeron que no. Que no había presupuesto para contratar ese no se enciende. Entonces yo tengo que hacerlo desde mi teléfono personal.

E1: Qué complicado el panorama en general porque la verdad es muy adversa.

J: Recién este año nos instalaron un correo institucional recién.

E1: ¿Y que aprendió este año bueno el tiempo en pandemia en general? Que he aprendido acerca de sus estudiantes o las familias de ellos que antes no sabía dónde tenía tan claro.

J: Bueno, en realidad, la situación de ellos siempre la he sabido. Porque como yo tengo tantas horas por curso, me tengo que interiorizar y tengo tantas horas de trabajo colaborativo, que son con el programa de integración, generalmente los profesores de integración me informan la situación de cada niño que es súper importante porque un año por ejemplo yo estuve con licencia y hay un chico que de hecho ahora está en tercero medio que es el minuto estaba séptimo básico. Y este chico tenía un problema psicomotor y era Asperger entonces yo sabía que él se llamaba Daniel Esteban pero que a él no le gustaba Daniel había que decirle Esteban entonces llegó una profesora x a reemplazarme y le dice Daniel para salir a la pizarra y él en ese tiempo él no pasaba la pizarra y obligado paso. Y no pasaba por varios motivos porque como él tenía este problema motor él escribía muy mal, pero, sin embargo, en ese tiempo igual estaba trabajando en la caligrafía. Y él se sintió tan mal y la profesora lo desconocía, no lo sabía que salió llorando de la sala que él iba a matar a todos y a todas y fue un gran problema entonces en otro sentido es súper importante la información de cada niño, porque cada niño tiene mañas. Cada uno tiene su dinámica y la información que nos entrega el grupo de integraciones sobre ellos es importante porque así nosotros sabemos cómo actuar.

E1: Por lo que entiendo usted ya sabía la realidad de sus estudiantes y ahora eso se ha agudizado un poco más. Ha conocido más acerca de ellos, pero ya tenía información necesaria.

J: Si yo conozco mucho la información de los estudiantes porque tengo acceso a ellos, lo que si no hago es intervenir más allá. Ellos a veces no saben que yo sé porque no me corresponde a mí intervenir en ese aspecto, pero si me sirve para tomar decisiones y para saber cómo actuar con ellos y tener la flexibilidad que corresponde, porque, es distinto a lo mejor el estudiar de un estudiante que está

sin su papá, que no está trabajando y que todo el escenario va en contra de que aprenda. Contra un estudiante que a lo mejor lo tiene todo. Entonces mis decisiones con uno o con otro son diferentes porque son contextos diferentes. Ese tiempo que tenemos con el profesor de integración es súper bueno.

E1: ¿Y qué ha aprendido durante la pandemia sobre su propio ejercicio profesional?

J: Bueno, he aprendido que me gusta hacer clases presenciales, son mucho más provechosas. He aprendido a usar muchas plataformas que antes no usaba también. Estas mismas cápsulas que yo hago siempre me quedan espectaculares. De repente me dicen, ay, que eres quebrada, pero yo les digo que si no me creo en cuento no voy a convencer a nadie de que me crea. Entonces he tratado de hacer estas cápsulas que sean un poco más universales para que me sirvan porque siento que este material es un trabajo de mucho esfuerzo. Para hacer una cápsula de 5 minutos yo me estoy demorando alrededor de 3 a 4 horas. Ese es el nivel de demora de cada cápsula, entonces ese tiempo invertido en una evidencia o en un material tengo que tratar de hacerlo muy bueno y me sirve porque ese es un material que va a ser reutilizado. Yo lo voy a volver a utilizar, entonces he procurado hacerlo así.

E1: ¿y hay alguna reflexión o tema que le gustaría mencionar que no hayamos guardado de respecto a su trabajo, que está realizando durante ese tiempo de pandemia?

J: No sé en realidad como que te mencioné todo, hago mis cápsulas, genere grupos por cada curso, sin embargo, les doy la licencia para que lo hagan por interno, tienes ese acceso, incluso no sé, yo les mando más audios que textos porque como también lamentablemente tenemos un grave problema en la comprensión lectora también les mando un texto y me dicen que no entiendo profesora y les mando el audio que es del mismo texto y me dicen sí, sí, ahora entendí. Y creo que también el audio es también un poco más cercano que la que el texto. Entonces trato de que sea un poco más cercano todo lo que hacemos justamente por eso. De hecho, este año tenemos profesora nueva integración que también las invito a participar de mis cápsulas. Siempre les digo que es muy bueno que nos vean, que no solamente vean el ejercicio resuelto y la guía, que ya está, si no quedan bien que nos vean saludándoles, diciéndole que esté muy bien, nos vemos pronto, que se cuiden. Entonces partiendo con eso cada una de las cápsulas que nosotros hacemos parten con eso, con un saludo cordial, con un buen día y después al final espero que le haya servido este material estaremos atenta durante todo el día para atenderlos. Entonces ya dándole ese toque más personal a esto que es tan científico porque la matemática es así es exacta, es distante, entonces eso hace un poquito que se acerque. Y me ha tocado alumnos que en algunos casos que son más comprometidos que se siente mejor que le pueden poner play cuántas veces quieran a este vídeo, mientras tanto en clases, no. Para los alumnos que realmente han estado conectados, eso les ha servido.

Algunos me decían que, si les gustaría volver, y otros que no por ese motivo, porque cuando yo tenía clases ellos decían como que parece que dije esto, pero

no se acordaban, en cambio ahora ellos pueden poner play y lo pueden retroceder y adelantar. Entonces yo le digo bueno chiquillos a lo mejor vamos a seguir ocupando esta práctica cuando volvamos en clases. Cuando volvamos a clase a lo mejor, vamos a complementar las clases presencial con estas cápsulas. A lo mejor los grupos pueden seguir funcionando, ahí se verá. Pero algo que podría complementar mis clases, sería eso que tuvieran acceso a esas cápsulas y que ellos pudieran verlas todas las veces que sean necesarias cosa que no podían hacer con las clases de uno.



Entrevista V

Transcripción de entrevista

E1: Entrevistadora – Claudia Pérez

E2: Entrevistadora – Victoria Parra

N: Participante

E1: Para poder partir con la entrevista necesitamos grabar esta conversación... y leerte el consentimiento informado que Victoria estaba proyectando...

Se procede a leer el Consentimiento Informado

El entrevistado procede a leer el Acta de Consentimiento Informado

E1: Muchas gracias, ahora vamos a dar inicio a la entrevista...

E2: Tal como se mencionó, te enviaré un correo con la copia del consentimiento informado para que lo tengas... Quiero partir preguntándote por algunos elementos generales para conocerte un poco más, lo primero que queremos preguntarte es tu formación profesional... dónde estudiaste... cuántos años de ejercicio profesional llevas...y en particular, este año... qué asignaturas enseñaste...

N: Estudié en la Universidad de Concepción en la sede de Los Ángeles. Estudié la carrera de pedagogía en matemáticas y educación tecnológica. Estoy ejerciendo desde... contando este... hace tres años... en el liceo desde el año pasado, este año me desempeñé en el nivel de tercero medio, además de colaborar en otros cursos...nivelaciones de ciertos grupos de estudiantes.

E1: ¿El año pasado le hacías a este mismo curso o a otro curso?

N: Estuve trabajando con ellos, pero no de manera directa... ya que el año pasado estuve participando de un proyecto...por así decirlo...que puso el departamento de matemáticas que era de Co-docencia, donde estaba participando con todos los segundos medios en sala o con algunos grupos de ellos, de esos estudiantes...

E1: ¿Y en primero medio, también estabas con este grupo o ahí no estabas todavía en el colegio?

N: El año pasado estaba trabajando solamente... estaba con segundo...y en menor cantidad con primero...

E1: ¿Y en el 2018?...a eso me refiero...

N: ...2018...yo no estaba en el liceo...

E1: Muchas gracias...

E2: Solo para detenerme...dijiste que hacían co-docencia y este año también has tenido estas actividades adicionales que señalabas... esto... ¿trabajas con docentes del mismo departamento de matemáticas o trabajan con algún, por ejemplo... parte del equipo PIE...?

N: No, solo con el departamento de matemáticas y entre esas especificaciones eran grupos de estudiantes que cumplían ciertos requisitos, y en ese... está

involucrado otro colega también que llegó este año, pero fundamentalmente desde el departamento.

E2: Si nos puedes contar un poquito cuáles son los requisitos que cumplen los estudiantes para participar...

N: Que no fueran del programa PIE... porque ellos ya tienen la ayuda de las profesoras PIE y la idea era apoyar a estudiantes que estaban en riesgo de tener un nivel insuficiente, así que... la idea era fortalecer y apoyar a ese grupo de estudiantes, que no eran un gran número, era aproximadamente 6 o 7 por curso, ese era una de las condiciones que se plantean, este año por tema de trabajo remoto, eso cambió, fueron alrededor de 12 estudiantes por curso donde estuvimos trabajando, con los mismos requisitos: que no fueran PIE y que estuvieran en un nivel insuficiente...

E2: Si nos puedes contar un poco más de detalles... ¿qué hacían con estos estudiantes? ¿en qué modalidad trabajaban? ¿qué tipo de actividades realizaban con ellos?

N: Lo primero para ellos fue solicitar la información a los docentes de cada curso... que... nos facilitarán ... o que ellos escogieran en realidad a los estudiantes que cumplían con esos requisitos, luego de eso... fue comunicarnos con los apoderados a ver si ellos aceptaban y nos permitieran trabajar con los estudiantes, y en los cuales, en la mayoría de los casos fue positivo, a menos que no nos pudiéramos comunicar con algunos de ellos, después las clases fueron planificadas de acuerdo a etapas, nosotros este año estuvimos trabajando de acuerdo a diferentes etapas y en la última fue una etapa de síntesis, que es... todos los contenidos vistos anteriormente, este apoyo fue basado en eso... intentar prepararlos para que la etapa de síntesis fuera mejor, se desarrollaran mejor...

E2: ¿Cómo te describes tú como docente? ¿Qué elementos de tu trabajo profesional consideras que son destacables?

N: Uff, en esta parte... en la etapa remota puede ser la adaptabilidad a la modalidad de trabajar todo desde medios electrónicos... diferentes herramientas profesionales en estos momentos... no sé en temas en sala... puede ser la cercanía, entusiasmo, facilidad de aceptar opiniones y sugerencias de los mismos estudiantes y colegas...

E2: Vamos a entrar en algunos elementos que son del proceso enseñanza-aprendizaje y del rol docente, vamos a ir preguntando por algunos elementos que se han vinculado con esta noción de compromiso escolar, lo primero es que si tú nos puedes contar cómo caracterizarías tú o cuáles son las características de un estudiante que tú consideres autónomo en su proceso de aprendizaje...

N: Sería aquella estudiante que... fuera de los contenidos que uno entrega... indaga, sigue buscando, intenta de cualquier forma buscar algún medio para aprender y para seguir fuera de los contenidos que uno está viendo y no solo en los aspectos... de los contenidos... sino que de diferentes situaciones... eso

sería... que busca ayuda de profesores, amigos, busca cualquier forma de mejorar...

E2: ¿Y tú a través de qué prácticas promueves que tus estudiantes sean autónomos en su proceso de aprendizaje?

N: Normalmente en las actividades que dejamos... parte de eso es que ellas intenten avanzar solas, si no pueden... las estudiantes normalmente consultan y puede que las primeras consultas no sean con los profesores, sino que, con amigos, familiares, otras compañeras, y en otros casos... llegan al profesor... normalmente ese es el proceso de las estudiantes...y aquí empiezan a consultarnos a nosotros, y uno las va guiando sin darle la respuesta... darle alguna forma de salir del paso...

E2: Entonces si entiendo bien, las prácticas serían incentivar que indaguen por cuenta propia...

N: En ciertas actividades...porque es difícil adaptar todas las actividades a una sola forma...

E2: Cuando dices ciertas actividades, ¿te refieres a ciertos contenidos particulares de la asignatura?

N: Sí, o más que contenidos... ciertas actividades, ya que es normal hacer que ellas investiguen o que al menos en mi área... matemática... desarrollen ejercicios o algún tipo de problemas... lo fundamental es trabajar a través del ensayo y error... de ahí ellas pueden tener cierta autonomía de trabajar...

E2: Y estas actividades o prácticas que mencionas para obtener la autonomía, ¿las utilizas con todos estudiantes o las focalizas con algunos estudiantes?

N: Normalmente es a nivel general con todos los estudiantes...

E2: Perfecto, ¿cuáles son las prácticas o acciones que implementas para promover la autonomía... cuál ha dado mejores resultados en el actual contexto de pandemia o enseñanza remota?

N: Nosotros aquí estábamos trabajando con guías evaluadas, donde uno le entregaba la guía y ellas tenían un plazo de tiempo, normalmente uno podría pensar las realizan de manera... como son jóvenes podrían hacerla a última hora... pero no, trabajaron bien, manejaron bien sus tiempos. Algunas otras... no tanto... pero la mayoría fueron responsables con eso, entregaron trabajos bastante buenos y en eso puedo decir que... estuvo como... eeh... por lo menos los resultados a mí me sorprendieron en comparación a lo que esperaba y a lo que había visto el año anterior en el trabajo presencial...

E2: Eso te quería preguntar, ¿este es un trabajo similar a lo que viste el año pasado en el trabajo presencial? ¿o es mejor o peor? ¿cómo lo evaluarías?

N: Podría decirlo con algunos grupos de chicas, ya que no es que pueda decir con todas porque la vulnerabilidad del liceo es bastante alta y había hartas chicas que

no podían conectarse a las clases online, así que del grupo que se conectó a las clases vi buenos resultados...

E1: ¿Y en ese sentido las características de un estudiante autónomo son similares o diferentes en un contexto de pandemia vs clases regulares... lo que se requiere para tener autonomía o para ejercer autonomía...?

N: Diferente yo creo... de mi parte al menos, creo que es diferente porque son situaciones, contextos, lugares distintos...va a cambiar, puede que alguna estudiante que en sala manifestaba eso después puede que se haya desarrollado igual... se pudo mantener todo eso... o puede que, por algún factor externo, ya sea... estar en la familia cuidando o ayudando en la casa a cuidar a algún hermanito se desliguen, pero son temas que cuesta investigar o al menos que uno lo sepa y poder plasmarlo en algo...

E2: La teoría dice que las actividades académicas que integran el diálogo con los estudiantes y que, además integra la negociación de las actividades con respecto a los contenidos son las que satisfacen la necesidad de autonomía de los estudiantes y mejoran el compromiso académico. En tu experiencia, ¿tú has podido observar esta relación y, de ser así, si me puedes dar ejemplos de dónde las hayas observado?

N: Yo creo que en ciertas situaciones funciona bien y en otras... no sé, puede que, en mi caso, por inexperiencia... llevo poco tiempo... no haya funcionado o... puede que otro colega lo pueda tomar y lo pueda mejorar, pero normalmente creo que funciona... y son bien recibidas por los estudiantes y eso es súper importante, sobre todo en matemáticas, que es una asignatura bastante... que genera rechazo... por lo menos, en este caso, en las estudiantes del liceo.

E2: Cuando mencionas que funciona...si nos puedes contar ejemplos de cuando negocias y dialogas con estudiantes... ¿en qué cosas se transforman en relación en su autonomía?

N: Esto al menos... lo diría para el inicio de estas etapas, en las atenciones virtuales nosotros buscábamos cada cierto tiempo generar instancias de... no sé, una clase solo conversar y tuvieran dudas que generaran sus preguntas y consultas, buscábamos también a través de formularios... encuestas, donde ellas nos comentaran como era su experiencia debido a que esto era nuevo para todos y ahí ellas nos comentaban qué necesitaban para ciertos contenidos...videos, más videos explicativos... que las clases sean más cortas, y así uno iba teniendo harta información para seguir trabajando...y ellas veían que su opinión era tomada en cuenta... sus sugerencias y eran plasmadas en las clases que se iban viendo...

E1: ¿En algún momento hubo algún tipo de negociación sobre algún contenido a pasar en clases... que ellas manifestaron mayor interés en un contenido que en otro?

N: A ver... al menos en este año... fue difícil con el tema de la priorización curricular, además de que nosotros nos estábamos integrando en el tema de los liceos bicentenarios, entonces en ese sentido... nosotros, al principio, queríamos

abarcar los contenidos que se estaban viendo por el tema de los liceos bicentenario, intentamos ver eso y cubrir eso, pero después con el tema de la priorización... tratar de seguir ese esquema... así que este año fue difícil negociar, tanto el tema de los contenidos que se estaban trabajando... poder decir que cuando ellas decían "esto nos está costando un poquito más"... ahí reforzábamos más... con ejercicios, con problemas... para esos contenidos porque es parte de la clase, si está constando más, a seguir trabajando o de manera... eeh... de fortalecer esas debilidades, de esa misma forma era el apoyo de las nivelaciones a ese grupo de estudiantes, fortalecer en los temas en los que pudieron andar más débiles...

E2: Me voy a mover a otra dimensión del compromiso escolar que se asocia a la sensación de ser competente, a la capacidad del estudiante, y ahí me gustaría saber cuál es tu opinión sobre cuáles son las características de los estudiantes que es competente en tu asignatura, ¿cómo describirías tú a un estudiante competente en matemáticas?

N: Sería aquella estudiante que... intenta salir adelante con los ejercicios, no con los ejercicios en realidad... con lo que uno le planteo en la clase... pese a diferentes situaciones que a ella le afecten o que del momento la están bloqueando ella intenta salir adelante... se cae una o dos veces, pero intenta seguir adelante, yo al menos, a ella la considero una estudiante competente en la asignatura de matemáticas...

E2: ¿Y a través de qué acciones o prácticas promueves que tus estudiantes se sientan competentes en tu asignatura?

N: Eeh desarrollo... lo típico... que en matemáticas uno le tira problemas, de cierta manera, difíciles que ellas intentan y puede que les cueste a la primera... no, no lo pueden hacer... uno explica... y en otra clase, otro problema un poquito más difícil, y cuando llega el momento en que lo pueden realizar, van donde uno y se lo muestran... o uno lo explica y preguntan quién lo tuvo bien... un estudiante que no pudo, después sí lo pudo hacer, yo por lo menos lo veo como un avance, un progreso, ahí uno la felicita e intenta motivarla para que continúe, no pierda ese entusiasmo de seguir trabajando...

E2: ¿Y estas prácticas que mencionas la utilizas con todos los estudiantes o con algunos estudiantes en particular?

N: De manera general...

E2: Nos mencionabas dos actividades... esto de presentar problemas difíciles y también esto de felicitar... ¿cuál de estas prácticas consideras tú que ha dado un mejor resultado en el actual contexto para satisfacer las necesidades de competencia de tus estudiantes, es decir, que se sientan capaces de aprender en tu asignatura?

N: En el tema de la pandemia, nosotros al final de la clase estábamos trabajando con los formularios de meet y... lo típico, estar viendo el formulario y revisarlo, y al momento de revisarlo uno veía a aquellos estudiantes que... iban teniendo, por así

decirlo, un mejor puntaje, cosa que para ellas es súper representativo...ver que... en una clase que se realizó de una hora...después en el test hayan tenido un buen puntaje, para ellas es significativo, es motivante, ellas lo ven así... “oh en la clase no me equivoqué en ninguna”... o “me equivoqué solamente en una pregunta”...y uno al final las va felicitando, a los que tuvieron buen rendimiento y motivando a aquellas que esta vez no lo tuvieron, les pudo costar algo, pero en el próximo quizás sí, eso era... así por lo menos yo lo puedo ver reflejado...

E1: Ese formulario del cual hablas, ¿es una evaluación formativa al final de la clase que hacías?

N: Sí, exacto

E1: ¿Y lo hacías en todas las clases online?

N: Sí, rara vez... una que otra en las que no se hacían... incluso eso lo impusimos como departamento que... eeh... por lo menos clase por medio estar aplicando un test de entrada y un test de salida...

E1: ¿y eso es una práctica diferente a lo que se hacía antes en un aula presencial, o también hacían...?

N: Sí... a ver... en el aula se daban instancias de preguntas al cierre, cosa que es algo más rápido, pero como esto estaba... con el tema de pandemia... automatizado, todo esto... genera de manera instantánea los resultados, uno puede ir viendo y a través de eso seguir aplicando... “ah ya, en esto están más débiles, en la próxima clase dedico un poco más de tiempo, sigo trabajando...y así”

E2: La teoría señala que cuando un docente entrega una estructura clara en la asignatura y además va entregando retroalimentación precisa a los estudiantes respecto a sus resultados va generando que los estudiantes se vayan sintiendo cada vez más competentes o más capaces de aprender en la asignatura. En tu experiencia personal, ¿has podido observar este fenómeno?

N: Sí, y... y lo comparto (se ríe), es gratificante saber...cuando a veces ciertas cosas no las pudieron hacer, pero después a la hora de retroalimentarse...”oh me equivoque en tal cosa por motivos x”...o la típica “oh que soy pajarón”...o cualquier cosa así...y ellas se sienten bien después... puede que en el momento la nota no lo represente, pero ellas lo saben...

E1: ¿Y qué tan importante crees que es la estructura... esta estructura clara...que dice la teoría respecto a la influencia en la competencia del estudiante... la necesidad de tener una estructura muy clara de la asignatura...?

N: O sea, siempre trabajar en base a una planificación y una estructura...de todo lo que uno va desarrollando es importante para tener los lineamientos precisos y, además...que... nos deja una panorámica de cómo ir...vamos a ir a trabajando en la clase... y no solo en la clase, sino también a través del año...del semestre...del trimestre...de todo, así que es súper importante tenerlo considerado...

E2: Me voy a mover a otro ámbito, me gustaría saber de qué manera ha cambiado la relación con tus estudiantes este año con esto de la enseñanza remota...

N: Uff... acá... la situación de aula es mucho más cercana, ahora es ... al menos en mi caso que no soy profesor jefe... solamente profesor de una asignatura es distinto porque las conversaciones, las consultas... son más que nada de... con respecto... a algún trabajo, guía contenido... otros tipos de ámbitos quedan más de lado... cosas que en el aula uno los llevaba mejor...

E2: Nos decías que ha sido distinto, pero... ¿cuáles crees tú que han sido las prácticas que has utilizado para promover una relación positiva con tus estudiantes en este contexto?

N: Estar atento a cualquier comentario, sugerencias, a sus correos, sus WhatsApp, sus llamadas... intentar responder de la manera más rápida... y que ellas también se sientan bien, darles solución a sus consultas... eso

E2: ¿Generalmente las estudiantes te contactan... con qué frecuencia?

N: Al inicio costó bastante que se generara esa instancia... porque todo era nuevo para ellas, tampoco se sabía... había estudiantes que... este año pensaban que todos iban a pasar de manera automática... como en otros países se hizo... pero después con el tiempo y con las clases más frecuentes estuvo todo más establecido y se... empezaron a enviar más correos de consultas, WhatsApp a través de grupos... y como departamento también tenemos canal de Youtube, grupo de Facebook, cuenta de Instagram... donde íbamos subiendo las clases que íbamos grabando y ahí también podían consultar... después integramos correos instituciones, donde le reenviábamos a cada estudiante la clase grabada con el material que estuvieron trabajando y allí ellas podían también... no sé... típico que un día que no enviaba la clase... durante el mismo día las estudiantes consultando que cuándo iba a enviar la clase... y por diferentes motivos... súper demandantes, por decirlo así, las estudiantes (se ríe)...

E2: Entonces si te entiendo bien, ustedes tuvieron que inicialmente hacer ese empujoncito para entablar esa relación, ustedes abrieron los canales y después fueron receptivos a la... al requerimiento y a las necesidades que tenían los estudiantes...

N: Sí, porque nosotros como departamento de matemáticas, vimos que una de las mayores falencias iba a ser la poca conectividad de las estudiantes por diferentes temas, ya sea por conectividad, por tiempo o por cualquier factor, nosotros nos planteamos eso, que ellas en cualquier momento pudieran revisar las clases o fragmentos de las clases y... poder llegar a ellas, ese fue uno de nuestros objetivos como departamento en un inicio... poder llegar a la mayor cantidad de estudiantes... y ahí en eso nació el canal de YouTube, la cuenta de Facebook, después llegamos a Instagram porque nos dijeron que Facebook era de viejos (se ríe)...

E2: ¿Quién les dijo eso?

N: Las estudiantes... le comentaba que habíamos hecho encuestas y todo eso... en las encuestas...una de las sugerencias era que... tratáramos de buscar otros medios y entre esos estaba Instagram porque Facebook era de viejos, y ahí... todos mal... todos mal (se ríe)

E2: (se ríe) ...entonces si te entendemos bien estas estrategias las has utilizado con todas las estudiantes...

N: Sí... y a través de... por lo menos en el departamento de matemáticas... en todos los niveles buscamos eso...

E2: Súper, la teoría señala que... una relación cercana y cálida con los estudiantes hacen que se sientan más conectados con su docente, y además más comprometidos con su aprendizaje. En tu experiencia, ¿has podido observar este fenómeno? Y si es así, ¿nos podrías dar algunos ejemplos?

N: Sí, obvio, porque al tener una relación más cercana... uno genera lazos y... en sí, las estudiantes se sienten más confiadas... en las situaciones de las estudiantes... uno no sabe cómo vienen, la idea...por lo menos es hacer que se sientan lo más cómodas posibles y, por lo menos con los colegas que estuvimos trabajando el año pasado con la co-docencia se buscaba eso intentaban...eso...a veces habían estudiantes que... no se podía trabajar en el momento por diferentes situaciones, así que como yo estaba apoyando co-docencia... “saquémosla mejor un ratito de la sala, en otro lugar... en la biblioteca... ahí le podemos explicar de manera más personalizada, puede que se desarrolle mejor...”, eso.. absolutamente de acuerdo...

E1: En este año de pandemia, ¿hubo algo que descubrieras en tus estudiantes que no sabías antes?

N: Poco podría decir, porque la relación fue más de trabajo, con sus dudas... otros temas para hacerlo más cercana... puede ser en el momento donde se realizó el aniversario, donde uno estaba contactado con ellas para que trabajaran, pero más que eso difícil... habían sus conversaciones y todo, pero no... no en comparación a como cuando es un trabajo presencial...

E2: En relación con las conductas de tus estudiantes queremos saber si has observado diferencias en la participación de tus estudiantes en las clases presenciales versus las clases remotas y si nos pueden dar algunos ejemplos si observas alguna diferencia...

N: Al principio de las clases virtuales costaba mucho, incluso al final igual costaba que ellas participaran, uno qué buscaba... no sé... las chicas por lo menos... a veces al activar su micrófono, uno podía ver que en su casa había una... un ambiente o sonido raro que podría generar que después otras compañeras las molestaran... o se rieran en el momento, así que...lo que se optaba era que en el meet... en el chat también pudieran hacer preguntas, tratar de estar lo más atento posible, yo por lo menos en las clases que estaba haciendo el tercero... si había preguntas, aquella que quería podía activar su micrófono o responder...y también iba revisando el chat... al principio, activando su micrófono y hablando costaba

mucho, pero después con el tema de que hicieran las preguntas a través del chat igual y... uno iba revisando respuestas que ellas daban...se genera como un diálogo y no resulta tan monótono...y ellas mismas a veces se van dando cuenta que la clase no es tan aburrida...como escuchar una hora a alguien solamente hablar o explicar, cosa de que ellas lo estaban viviendo... y eso al menos intentaba en las clases hacer, que ellas hablaran, ya sea activando su micrófono o en el chat y establecer esos diálogos...

E1: Y en la clase presencial, ¿cómo era esa participación?

N: Era más... más rápida... era más espontánea... las preguntas que uno hace, las chicas a veces sin levantar la mano, nada... daban la respuesta, ahí uno empezaba a generar conversación... integrar a otro estudiante, cosa que aquí igual costaba, si uno quería hacer participar a algún estudiante en específico igual era difícil... no sé... “compañera x, ¿puede darnos su comentario?” ... costaba que activara su micrófono y participara...

E1: ¿Hubo alguna estrategia que utilizaras focalizada con alguna estudiante o era esto amplio para todos?

N: A nivel general, además que esto al final de la etapa se iban generando...por lo menos para los estudiantes PIE...trabajo con los docentes... igual con pequeñas sesiones para trabajar que ahí...eeeh...igual ellos estaban intentando trabajar de manera más personalizada...

E2: Si tuvieras que pensar en el comportamiento o en la idea de disciplina en un aula, ¿cuáles crees tú que sería la diferencia entre esta idea de disciplina en una clase en aula versus una clase online? ¿hay alguna diferencia entre esta idea de disciplina?

N: Uuff...sí, muchas...y en este caso porque en la clase presencial mantener una disciplina en el aula es un trabajo enorme...yo lo considero enorme...y acá estar trabajando con un grupo más reducido de estudiantes que... un factor... grupo más reducido de estudiantes... que... las chicas... lo típico se conectaban y desactivaban la cámara y el micrófono y cuando uno iba preguntando solamente lo activaban...ya no habían conversaciones entre ellas igual al inicio se conversó que el chat solamente se establecía para preguntas...alguna consulta general... igual lo mismo... activar su micrófono intentar no interrumpir... por los sonidos, a veces quedaba encendido un micrófono se escuchaban muchos sonidos, así que es completamente distinto todo al trabajo presencial y en las clases...y más en el tema disciplinario que uno tenía que estar llamando la atención de ciertas estudiantes... de cierto grupo... a nivel general...no, es radicalmente distinto.

E2: Entonces si te entiendo bien, tiene que ver con las condiciones... que no están todos en el aula y, además de grupos más pequeños... no están todos los estudiantes al mismo tiempo participando...

N: Eso... y más...lo típico que uno igual lo vivió, que estaba en la sala con el compañero de al lado...todo eso... ahora como eran las conversaciones con el compañero de al lado... a través de WhatsApp... no sé (se ríe) ...me imagino que

estaban comentando la clase o algo... preguntándose algo entre ellas, pero no es algo que uno pudiera conocer o verlo reflejado...

E2: No interrumpe la clase...

N: Exacto

E1: Entonces sería más fácil controlar el comportamiento en esta aula virtual en comparación con el aula presencial... ¿había algo que tú pudieras hacer para atraer la atención? ¿para evitar la distracción de ellas...?

N: Uuh... intentar hacer las clases lo más, por así decirlo, llamativa para ellas... porque... en sí... en clases normales cuesta un mundo que estén atentas... así que en clases virtuales donde ellas podían dejar el chat conectado no más y estar durmiendo...o haciendo cualquier cosa... había que intentar buscar... entre eso... nuevas herramientas...hacer intentar hacer ppt interesantes... intentar conversar, generar dialogo...había que buscar de todo un poco para que ellas pudieran estar atentas...

E2: ¿Y cómo evaluarías la disciplina de los terceros medios en tu clase?

N: En general... es difícil poder decir que... es buena la disciplina en sí en las clases...si como estábamos acostumbrados a trabajar...y este año se cambia todo el paradigma de la educación, es totalmente distinto de estar trabajando de manera presencial a estar trabajando de manera remota, pero en base a los protocolos que se establecieron en las clases virtuales...fueron buenos...con las reglas que pusimos, se respetaron, se trabajaron bien... seguían los lineamientos que vimos por clase...también es...lo único que se iban desconectando, ya sea por temas de señal o por cualquier motivo x que uno pueda desconocer... conectándose, se desconectaban y eso... igual puede generar... genera en sí lagunas semilleras, ya que no estaban conectadas a la clase completamente...

E2: ¿Recuerdas alguna estudiante el año pasado que generaba... que era desordenada, le costaba participar en la sala y que de pronto en esta modalidad se relacionó de manera distinta con los aprendizajes o participaba de manera distinta?

N: O sea, notaba estudiantes que... el año pasado eran algo más tímidas a la hora de participar en las clases, cosa que ahora...el tema del trabajo, como les comentaba en el chat igual generó que participaran un poco más, estudiantes que el año pasado tenían 1 intervención o 2 intervenciones por clase con preguntas o dando alguna respuesta, ahora estaban generando respuestas más seguidas a cada pregunta que uno iba haciendo... intentaban dar respuesta a través del chat... otras estudiantes que eran más.... Por así decirlo... no eran... tenían buenos resultados... eran un poco más habladoras por así decirlo (se ríe) ...ellas mantenían su actitud de conversar, de participar... ellas hacían que la clase fuera más grata activando su... micrófono, dando su respuesta, conversando... así que ese grupo de estudiante se pudo ver bien... en otras no, que igual habían estudiantes que participaban mucho en clase y acá con el cambio dejaron de

participar tanto, así que en el balance no puedo decir que sea tan positivo tampoco como tan negativo... es como algo intermedio...

E2: Distintos comportamientos se dieron en esta modalidad... y en general, ¿cuál es tu opinión en el nivel de involucramiento de las estudiantes en las actividades escolares o el esfuerzo que ellas han puesto para realizar los trabajos, comprender los contenidos y resolver las dudas?

N: Desde mi punto de vista, ha sido un trabajo enorme, ya que... algo nuevo para todos, algo nuevo para ellas... que igual están súper susceptibles a cambios... se adaptaron de la manera más rápida posible... no puedo decir que todas lo hayan hecho... porque hay estudiantes que trabajaron, otras que no trabajaron tanto... otras que no trabajaron prácticamente, pero aquellas que sí lo hicieron... yo por lo menos las felicitaba constantemente porque era algo nuevo que... para todos era distinto... y ellas estaban saliendo... están trabajando... estaban... seguían... se adaptaron de manera muy rápida... estaban cumpliendo con los compromisos que se les dio en el liceo... así que para mí en base a eso considero que su... dedicación y su compromiso fue importante en este año...

E2: ¿Crees que haya alguna diferencia con el esfuerzo que manifestaban las estudiantes, por ejemplo, en el año previo...? ¿cuánto se veía que se involucraban... que trataban de participar o de comprender los contenidos?

N: No sé... si por el tema de que este... año de pandemia es una situación distinta... yo veo que... este año ese compromiso es muy grande por parte de las estudiantes que sí lo hicieron, que normalmente en sala... es... igual uno ve el compromiso en algunas estudiantes, pero no tanto como... pudo ser al vivir esta situación...

E1: ¿Y a qué lo atribuyes tú?

N: Yo por lo menos veía esto... uno: su compromiso... también el apoyo de los padres... el trabajo que hizo el liceo igual... los demás colegas... un trabajo súper general... de parte de familias, estudiantes, todos los miembros de... de la comunidad educativa... buscando formas de intentar todo esto y llevarlo... a una ... no puedo decir a una normalidad... sino a algo que fuera provechoso para ellas también...

E1: ¿Y tú crees que ellas percibían eso?

N: No sé si todas lo percibirán así, pero varias estudiantes que estaban trabajando, se comprometieron desde las primeras etapas a trabajar... y que terminaron trabajando lo hicieron y aquellas que... con el tiempo se fueron sumando igual creo que sí...

E1: Y en el caso de aquellas que no se comprometieron tanto, porque dices que había algunas que se comprometieron mucho y otras que no tanto... ¿a qué crees tú que se deben esas diferencias?

N: A diferentes motivos, uno puede ser el motivo de... no tener los recursos necesarios para mantenerse conectado, es súper válido que... no se podía de

manera rápida dar solución a eso... además de que se buscara un trabajo físico que hacia el liceo...que aquellas estudiantes que no podían asistir a las atenciones virtuales uno les entregaba el trabajo físico para que ellas trabajaran... que era un trabajo mucho más independiente todavía... que el trabajo de aquellas estudiantes que tenían la posibilidad de participar en estas atenciones virtuales que teníamos... así que aquellas estudiantes también que... estuvieron trabajando de esa forma el mérito igual es mucho más por así decirlo porque estuvieron más solas encaminadas en esto e... igual fue un buen número de estudiantes que estuvo en esa situación... que estuvo trabajando así...igual intentaban responder... uno igual intentaba ayudarlos... yo creo que todos los colegas este año tenían grupo con cada curso de WhatsApp, ya que era el medio más rápido que ellas podían tener a través de las redes sociales gratis... podían comunicarse de alguna forma que por otros medios o ellas nos escribían y uno las llamaba, veíamos la forma... habían esas estudiantes y estaba el otro extremo de estudiantes, que pese a... los esfuerzos que hacían los profesores y diferentes miembros de la comunidad educativa... buscando que se conectaran o llevando el material a sus casas...no se vio un trabajo de parte de ellos...

E2: Estamos llegando a las ultimas preguntas y nos gustaría saber respecto a tu opinión... ¿cuál fue el rendimiento académico de tus estudiantes este año y si encuentras que hubo diferencias con el año anterior?

N: Haciendo un balance, yo creo que igual en cuanto al tema de contenidos no se abarcaron la misma cantidad...eso quedo clarísimo... no alcanzamos a trabajar de la misma forma... la cantidad de horas igual que se dedicó a... que se dedicaba a un curso en comparación... tampoco fue la misma, así que por eso los contenidos se redujeron, en cuanto a esos resultados no estuvieron malos, pero tampoco estuvieron buenos, así que se ve un balance... yo por lo menos lo vi normal en relación al tema de resultados, solamente resultados...pero poniendo en la balanza todo lo demás que involucra...menos contenidos, menos cantidad de tiempo...de trabajo...eeeh la situación... todo esto... es relativa.. es término medio no puedo decir que fue bueno o que estuvieron muy malas en cuanto a sus resultados...

E2: La última pregunta que tenemos para ti, ¿tú crees que tus estudiantes se han sentido parte de la escuela? ...si nosotros le preguntáramos a ellos si se han sentido parte del liceo... cuando nos respondas... ¿a qué atribuyes esta opinión tuya? ¿a qué acciones tú crees que han contribuido o no han contribuido para que los estudiantes se sientan o no se sientan parte del liceo?

N: En el caso de las estudiantes de tercero medio... ya que han vivido su etapa ya en el liceo, yo creo que tienen un poco más impregnada esta identidad en el trabajo... además de que ellas están en las especialidades del liceo...y eso hace fortalece más la identidad, ya que el liceo técnico bicentenario se caracteriza por eso de que son estudiantes que salen con su formación técnica profesional... y eso es como su sello por así decirlo y eso hace que se sientan, desde mi punto de vista, felices con sus prácticas...por lo menos ahora que hay algunas que están haciendo prácticas o diferentes actividades...se nota eso.. igual que el año

pasado, se realizaban ciertas ferias o actividades, eso es súper simbólico para ellas y ese trabajo... lo trabajan desde primero medio...tratando de involucrar diferentes miembros de la comunidad educativa... profesores jefes, profesores de asignaturas, profesiones de especialidad...que están trabajando con ellas, es un trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa...

E2: Para terminar la verdad es que... yo quiero pedirte cosas (se ríe), nos mencionabas el canal de Youtube, en Instagram y en Facebook, nos gustaría saber si es posible verlos, nos encantaría también... parte del objetivo es levantar información a partir de las opiniones de los docentes, pero también conocer prácticas, la idea era observar a los profesores haciendo clases este año, pero como te imaginas es un contexto... además invasivo para los estudiantes, por eso decidimos no hacerlo en la clase directa, pero sí nos gustaría saber un poco más de la planificación que ustedes hicieron, cosas concretas, por ejemplo, esto que mencionabas sobre estos recursos que pusieron a disposición de las estudiantes, entonces eso... queremos saber si podemos verlos...

N: Sí, los voy a buscar al tiro acá...

E2: Y además de eso... dejo abierta la palabra si nos quieres contar algo que no te hayamos consultado que crees que es relevante respecto de las acciones que realizaron este año y que quieras compartírnos...

N: ¿Qué podría ser...? Yo por lo menos... trabajo acá en matemáticas, estuve haciendo con el departamento... y nos vimos involucrados en las atenciones virtuales, ya que atendíamos a todos los cursos en una atención virtual y en eso estaban involucrados también otros profesores del departamento, entonces por cada sesión habían tres colegas que estábamos atendiendo... el que estaba haciendo las clases, que en ese momento era yo, otros que estaban atentos a las preguntas de las estudiantes en caso de que tuvieran alguna pregunta específica...podía sacarla de la clase y generar otro chat y así tener una respuesta más personalizada...

E2: ¿Trabajaban en meet o en zoom?

N: En meet

E2: Perfecto, es súper interesante en el tema de co-docencia porque parece que eso les permitió organizarse y focalizar bien las acciones con las estudiantes...

N: Sí, estuvo... por lo menos desde el año pasado, fue bien recibido por las estudiantes... que aparte del profesor de la asignatura hubiera otro profesor en clase o que trabajara con otro grupito de estudiantes, ya que trabajaba... generaba trabajo más personalizado en cierto grupo de estudiantes, y en el otro grupo de estudiantes había menos cantidad así que el profesor en sala también podía responder más preguntas... ehh... llevar la clase de otra manera...

E2: Interesante como práctica...

E1: ¿Hay algo que hayas aprendido este año sobre tu propio ejercicio profesional?

N: Sí, uno siempre está aprendiendo cosas... por lo menos en todos los trabajos es así yo creo... así que no solamente en la pedagogía... cada cambio, cada pequeño cambio va generando... que uno no lo puede plasmar... "aprendí tal cosa", pero al final... da cuenta tiene un progreso, por ejemplo, a principio de año yo no me imagine que iba a estar trabajando con estudiantes de manera virtual y que iba a estar haciendo clases, y editando videos y todo eso, enviándoselos... un canal de Youtube o una cuenta de Instagram, estar atento a ellos... estar trabajando con tabletas digitales... por lo menos lo veo en eso... las TICS este año estuvieron a full potenciadas por... por lo menos en nuestra profesión y en nuestro trabajo...

el docente entrevistado busca material bibliográfico utilizado en sus clases por la petición de las entrevistadoras

E2: Te puedo mandar un correo y después me puedes mandar los links para poder visitarlas...

N: Es que todas esas cuentas las tenemos restringidas... solamente para las estudiantes para que no se generara algún tipo de problema o algo de que lo pudiera visitar alguien y generara algún tipo de problema, ya que al inicio de las clases... estuvimos trabajando no con correos institucionales, cosa de que las mismas estudiantes podían compartir el link a otras personas que no eran parte de la comunidad educativa y pasó un par de veces lo que igual podía generar cierto problema... después se dio esto de tener cuentas institucionales en las cuales no solamente aquellas estudiantes que estaban con el correo institucional podían ingresar...

Lapsus entre grabaciones...

El entrevistado comparte pantalla mostrando su trabajo a través de las redes sociales del departamento de matemáticas...

N: Ellas tenían otro correo, nosotros igual y la comunicación de formalizar esto de los correos institucionales iba a ser algo muy desordenado... en una etapa se dejó esto, pero no tan fijo, después de una etapa se intentó fijar todo para que a nosotros no nos generara tanto desgaste estar revisando tanto correo, tantas redes sociales... y yo... ya se me olvidaban las claves de los grupos que estábamos trabajando... aquí podemos encontrar las guías (*muestra el Instagram del colegio: Matemática Liceo Técnico B-63*)... igual íbamos tomando imágenes, anuncios del liceo, se intentaban compartir... igual acá por lo menos las clases que estábamos compartiendo dejábamos los enlaces de los test, por ejemplo acá tenemos el enlace (*muestra un video con su respectiva descripción, descripción que contiene un enlace para un test evaluativo*)... y lo típico de invitarlos a seguirnos en Instagram y Youtube... y todas esas cosas intentábamos generar... en el caso del Facebook era súper similar... se intentaba, se dejaba el material igual...

E1: ¿Esto es como departamento de matemáticas?

N: Sí, cada nivel estaba encargado de subir su atención virtual e ir dejándolo ahí el material para que las estudiantes lo trabajaran...

E2: Súper, que ganas de seguirlos...

N: Como se está viendo... el próximo año quizá la modalidad va a ser híbrida... se siga utilizando estos medios para ir compartiendo, va a requerir mayor esfuerzo, pero mientras las estudiantes tengan mayor facilidad a los contenidos que se van viendo, el material, todo... va a ser significativo...

E1: En ese sentido, ¿cuál crees tú que fue el principal desafío de este año para ti como docente?

N: Acá fue... fueron muchos desafíos... uno es tratar de llegar a la mayor cantidad de estudiantes... otro pudo ser que las estudiantes tuvieran la confianza de las clases, preguntar y trabajar, tener la confianza que se tenía en la sala, generar ese ambiente de trabajo donde uno preguntaba algo y habían respuestas rápidas sin estar con la necesidad de generar otra instancia de estar preguntando específicamente a alguien, otro es que las estudiantes trabajaran... se vieron comprometidas con esta modalidad de enseñanza remota...

E1: ¿Con quién tendríamos que hablar para poder tener acceso a este material (*material de redes sociales*) y poder analizarlo en nuestro estudio... obviamente confidencialidad... igual que con las entrevistas, pero parte importante también de analizar las prácticas es analizar lo que han realizado, lo de Instagram, Facebook

N: Tendríamos que conversarlo con cada colega del departamento de matemáticas, ya que todos estábamos trabajando y nos vimos involucrados en algún momento en generar el material, así que no sé... tendría que ser esa la forma... esto nació totalmente de nuestra parte... lo generamos nosotros, así que... desde mi punto de vista en caso de compartirlo sería con cada uno de los colegas que generó el material y se vio involucrado con esto...

E1: ¿Podrías preguntarles a tus colegas para ver si podemos tener acceso a esto, quizá con la copia del consentimiento informado que te vamos a mandar para poder explicarle de que se trata?

N: Tendría que preguntarles a ellos primero... y después comunicarme con ustedes, para ver si aceptan o no

E2: Para facilitar esto... te mandaré un correo con el consentimiento informado y un breve texto para que lo compartas con los colegas, obviamente siempre pueden decirnos que no... nos encantaría que nos digan que sí (se ríe) ... como te comentaba nosotros elegimos este liceo porque durante los años ha demostrado que los estudiantes valoran el liceo y tienen un alto nivel de compromiso en comparación a otros liceos, y el compromiso es un indicador muy importante de retención escolar y de desempeño académico, entonces hay cosas que ustedes están haciendo y están haciendo bien... entonces eso es lo que queremos aprender... son súper valiosas y esperamos que otras... otros liceos también puedan replicar y aprender de esta experiencia... eso es lo que queremos aprender... te agradecemos por brindarnos el tiempo... cualquier cosa vas a tener el correo y en el consentimiento también vas a tener los datos de la investigación para que puedas tener contacto con nosotros...

N: De nada, que estén muy bien

E1: Muchas gracias

Entrevista VI

Transcripción Entrevista



E1: Entrevistadora – Constanza Monje

P: Participante

Se procede a leer el Consentimiento Informado

El entrevistado procede a leer el Acta de Consentimiento Informado

E1: Para empezar, yo quisiera hacerle algunas preguntas sobre su formación profesional y su experiencia docente. Cuéntame un poquito sobre su formación profesional, ¿dónde estudió?

P: Yo estudié en lo que fue la IPROCH, el Instituto Profesional de Chillan que después paso a formar parte acá en la ciudad de Chillan te lo que es la Universidad del Bio Bio. Ahí estudie 5 años entonces Pedagogía en Historia y Geografía

E1: ¿cuántos años lleva en el ejercicio profesional?

P: Son 32 años.

E1: ¿Y este año qué asignatura realiza?

P: Estoy enseñando Historia, geografía y ciencias sociales a dos octavos y en un primero y segundo y medio. Y enseño educación ciudadana en un tercero y cuarto medio.

E1: ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el establecimiento que está ahora?

P: 4 años más los meses de este año

E1: ¿cómo se llama su establecimiento?

P: Liceo Bernardo O'Higgins Riquelme

E1: Don Patricio, ¿Cómo se describiría usted como docente por ejemplo qué elementos de su trabajo profesional considera destacables?

P: Principalmente pensando un poco en este periodo de pandemia. El acompañar a los alumnos el acompañarlos, el guiarlos el preguntarles por sus familias, cómo están. Yo creo que fundamentalmente eso en el periodo en el que estamos viviendo hay que poner énfasis especialmente en eso. Porque así los chiquillos se sienten bien y están más disponibles para hacer su trabajo.

E1: Pensando un poquito en la participación de sus estudiantes, ¿qué diferencias observas entre la participación de sus estudiantes en clases presenciales en aula y las clases remotas online que tuvieron durante el año que pasó me podría dar algunos ejemplos?

P: Ehh diferencias... Se notan ahora más retraídos, más complicados. Hay que pensar también que yo trabajo en un colegio muy vulnerable y los chiquillos tienen diferentes problemas de tipo económico. sociales y familiares y eso se nota en su actuar, están más mas retraídos. Cuesta un poco sacarlos de la realidad que viven. Por eso este trabajo este trabajo de acompañamiento que yo considero que es lo principal. Para que ellos puedan disponerse a trabajar.

E1: Pensando un poquito en las clases en aula usted me podría dar algunos ejemplos de acciones que le han resultado útiles para promover la participación en las clases en aula.

P: Lo que pasa es que nosotros el año pasado no realizamos clases en aulas.

E1: Pero pensando un poquito en el último año que realizó clases en el aula, ¿cómo fue? Que le resultado usted que acción de resultaba útil para promover la participación de sus estudiantes.

P: Pensando en que es un colegio con una especialidad que es computación, técnico medio computación, yo veía que los chiquillos lo que le gustaba fundamentalmente era lo tecnológico. El llevarles un buen vídeo el llevarles un buen power point, explicarlo, comentarlo y así también con el apoyo hay que decirlo del encargado pie que me apoyaba en este trabajo las clases salían adelante con los chiquillos y al final terminaba como una conversación. Y se

relacionaba un poco con la actualidad en que vivían ellos y la que vivía el país y entonces las clases se hacían más amenas. Y yo diría que más significativas yo creo que ahí era cuando más se producía un real aprendizaje.

E1: Y me imagino que eso cambio mucho ahora en pandemia, ¿me podría dar algunos ejemplos de acciones que le han resultado útiles para promover la participación de las clases en línea?

P: No, le digo clases online nosotros no hemos tenido el 2020, no tuvimos. Este año vamos a tratar de hacer algunas clases. El problema señorita Constanza es que como es un colegio vulnerable la disponibilidad de Internet es bastante mínima. Imagínate, yo le cuento un caso el año pasado de la profesora jefe de un cuarto medio. Nosotros nos reuníamos los jueves, ella mandaba el link, con cuatro o cinco alumnos de un curso pequeño de 15 alumnos y de repente desaparecía un determinado alumno entre comillas. claro, resulta que a ese alumno se le había acabado el Internet, entonces situaciones de ese tipo es complicado, complicado para poder hacer clases. Generalmente lo que más me resultaba era conversar con ellos. El llamarlos por teléfono y conversar con ellos, como estaban, conversar un poquito o comentar un poquito la guía que se la había enviado o el trabajo a realizar. Yo creo que por ese lado va. Este año sí que hay un cambio. Nosotros ahora el 26 de abril vamos a tener la posibilidad de, aunque sea un pequeño grupo podamos por vía azul o vía meet poder hacer algunas clases de vez en cuando y el resto del trabajo es más bien de acompañamiento de retroalimentación de los trabajos.

E1: O sea, por lo que estoy entendiendo ¿ustedes le hacían llegar guías por un medio físico a los estudiantes?

P: No lo hacíamos por WhatsApp. El proceso era que el profesor de asignatura, en este caso soy yo, enviaba al profesor jefe o a la profesora jefe. Y la profesora jefa entonces tenía un grupo de WhatsApp y enviaba a los diferentes alumnos las guías. Después de salir los chiquillos, la trabajaban en la casa en el horario que correspondía y la enviaban nuevamente a la profesora y la profesora jefa nos la enviaba a nosotros, al profesor de asignatura, y el profesor de asignatura revisaba. Y ahí luego se retroalimenta el trabajo.

E1: Y en este tiempo que le ha tocado esta modalidad ¿Cómo evaluaría la disciplina de los terceros medios en sus clases? ¿Se podía evaluar?

P: La disciplina... a ver usted habla de disciplina...usted se refiere a la asignatura. Sí, por supuesto que se puede evaluar. Lo que sí se nos ha dicho a nosotros que más que evaluar lo importante es que los chiquillos vayan haciendo sus trabajos, que a los chiquillos se les acompañen en el trabajo, que se les retroalimente. Se ha puesto más bien énfasis en eso más que en la evaluación. Eso al menos lo que se ha impartido a través de UTP

E1: ¿y como trabajaba usted la disciplina en clases presenciales?

P: la disciplina, bueno principalmente tratando de que la clase sea atractiva. Tratando que los alumnos que puntualmente están realizando la indisciplina, hacerles ver su actitud. Sobre todo, pensando que ya son chiquillos con los que yo trabajaba en este liceo qué son jóvenes de enseñanza media. Y creo que en general resulta.

E1: Por lo que estoy entendiendo don Patricio este año y el año que pasó usted podía hacer sus clases a través del profesor jefe que le mandaba material a través de este medio a los chiquillos. No tenía mayor contacto, conectarse a una clase o algo así.

P: no, porque le repito el problema este es el acceso a Internet.

E1: Y con respecto al nivel de involucramiento en las actividades escolares de los estudiantes o el esfuerzo que realiza el estudiante para comprender el contenido y resolver las dudas que tiene ¿cuál es su opinión sobre el nivel de involucramiento de sus estudiantes?

P: A ver, allí en cuanto al nivel de involucramiento yo creo que más o menos coincide con el periodo que hubo cuando hubo clases presenciales, es decir, yo siempre digo hay como tres grupos de alumnos. El alumno que con clases presencial o sin clases presencial siempre va a estar atento siempre va a estar dispuesto a aprender, va a tener buena disciplina. Hay un segundo grupo que va a depender de algunos factores más bien del estado de ánimo de ellos y que en algunos casos si yo en otros casos yo no. Y hay otro grupo de alumnos que derechamente el involucramiento es escaso. Hay alumnos que simplemente han aprovechado esta pandemia (no se entiende) ... Con el apoyo del equipo multidisciplinario con el apoyo de psicóloga y asistente social, se ha podido ubicar a estos alumnos. Por lo menos para presentar algunos trabajos, para ser evaluados, por lo menos eso fue lo que se hizo el año pasado.

Una de las cosas importantes que yo quería agregar antes de que se vaya la idea. Nosotros en este momento también estamos en talleres de uso d de las redes sociales como las redes sociales son gratis. Por ahí vamos a tratar con los alumnos, si bien no clases presenciales, pero por lo menos tomar contacto con ellos, reunirnos, hacer retroalimentación, felicitarlos, preguntarles cómo está su estado de ánimo, etcétera. Esa es la diferencia de este año con lo que viene hay que pensar que estamos pasando. Y bueno, es de esperar. Yo tengo la fe de que esto va a avanzar. Obviamente yo como profesor nos sirvió relacionamos con los demás profesores y ya estamos buscando por ahí algunas estrategias para poder llegar con imágenes y audios por medio de las redes sociales a los alumnos

E1: Qué buena iniciativa los felicito, por estar tan animados con esto. Yo creo que les va a resultar.

E1: Estoy interpretando que una diferencia grande que ustedes tuvieron con el involucramiento de sus estudiantes en las clases presenciales versus las clases en pandemia es que tal vez en este tiempo no tuvieron tanta oportunidad de involucrarse por el tema del acceso al Internet.

E1: En las clases presenciales usted me comentaba que intentaba hacer un material que fuera atractivo, que igual dependía del estado de ánimo. ¿Pero hay alguna herramienta en concreto que usted ocupe? por ejemplo los elementos tecnológicos o eso solamente lo está aprendiendo ocupar ahora para implementarlo ahora en las clases online

P: No, lo usé en clases presenciales también como son por ejemplo proyección de vídeos, power point principalmente eso y a partir de eso nosotros trabajábamos.

E1: O sea, como herramientas para que sus estudiantes se sienten involucrados y se esfuercen usted utilizaba el power point y vídeos

P: Y vídeos que a veces costaba alto encontrarlos, pero que uno podía conseguirse, por último.

E1: A continuación, quiero que conversemos un poquito acerca de las prácticas que usted lleva a cabo durante la clase que se vinculan a la gestión que los estudiantes hacen de su propio aprendizaje y para esto me gustaría partir preguntándole ¿cuáles considera usted que son las características de un estudiante autónomo en su proceso de aprendizaje?

P: Aquel alumno que en primer lugar coloca atención en clases que participa en clases aquel alumno que da ideas, que aporta a la clase, el alumno que está dispuesto y se nota en su actitud a hacer el trabajo que se plantea cerrar la clase o fuera de la clase. Yo diría que ese es el alumno que generalmente es autónomo. Y uno con los años que ya tiene de experiencia, se da cuenta fácilmente o debería darse cuenta fácilmente cuál es el alumno que realmente viene con una actitud de aprender y cual no

E1: ¿A través de que prácticas usted promueve que sus estudiantes se sientan autónomos en su proceso de aprendizaje?

P: Justamente lo que yo he dicho ya, en gran parte que a partir de cosas tan básicas como mostrar un vídeo, ver el vídeo y en algunos casos hasta verlo por segunda vez. Mostrar un power point, también lo otro que yo diría en el caso de la asignatura es cuando los chiquillos relacionan con hechos de su vida cotidiana, de su vida familiar. En Historia desgraciadamente hay etapas de nuestra historia que son dolorosas y que los chiquillos colocan ejemplos de que un abuelo que sufrió algún efecto de una situación histórica determinada y la cuenta, y eso produce emoción y los chiquillos quedan meditando. Y yo diría que ahí ese chiquillo es un

chiquillo autónomo porque es capaz de mostrar y atreverse de contar una realidad de su familia y compartí y eso hace aún más enriquecedora la clase.

E1: ¿Y esas acciones usted también las pudo trabajar en este contexto de pandemia, cuando le mandaba guías o trabajos?

P: si sí, y cuando, eso cuando al alumno se le pide su opinión su opinión, que te parece o eso que está ahí en la guía acaso también ocurren en tu vida familiar o social.

E1: O sea, de las prácticas anteriores que me ha dicho la que le ha dado mejor resultado ha sido poder acercarse a la vivencia personal de los estudiantes.

P: si, fundamentalmente esa. Iba a rematar diciendo que si no hay una parte efectiva con los alumnos muchas veces no hay aprendizaje, entonces eso es importante en tanto, ya sea cuando el alumno se nota cuando el profesor está preocupado por él, no solamente por sus notas, sino también por su situación familiar y personal, pero también cuando el profesor da la oportunidad de que el chiquillo cuente su realidad y la pueda compartir con los demás.

E1: ¿Y con aquellos estudiantes que son menos autónomos, hay alguna práctica o acción que realice para incentivar su autonomía?

P: Bueno, una de ellas es tratar de buscar todos los medios posibles o estrategias para que ellos puedan participar, por ejemplo, ¿Juanito qué te parece lo que dice tu compañero? Es decir, cosas tan básicas como esas, yo quiero que Juanito diga algo básico y ya con eso uno puede decir este alumno está aprendiendo porque el final ese es el objetivo principal.

E1: Hacerlos participar en el fondo pareciera ser lo que más le funcionado.

P: si, así es

E1: la teoría dice que actividades académicas que integran el diálogo con los estudiantes y la negociación con respecto a los contenidos de la clase son estrategias que satisfacen la necesidad de autonomía de los estudiantes y mejoran su compromiso escolar en su experiencia ha podido observar esta relación. ¿Me puede dar algunos ejemplos?

P: En cuanto a la o me perdió un poquito. Me la podría repetir

E1: Que la teoría nos dice que el diálogo y la negociación con los estudiantes ayuda a satisfacer está necesidad de autonomía y que tome por el compromiso escolar de ellos dentro de la clase. Usted ha podido observar esta relación.

P: Sí, lo he podido ver.

E1: ¿Me podría dar algunos ejemplos?

P: Por ejemplo, un alumno que está distraído en la clase o que de alguna manera está provocando alguna situación de indisciplina. Termina la clase y hay que hablar con él, ocupar unos minutos del recreo para conversar con él y ver que está sucediendo con él. A veces estos mismos alumnos tienen problemas en las casas, algunos problemas muy delicados y bueno, ahí hay que tratar de conversar con ellos entender y llegar a un acuerdo. Y compromiso por parte de ellos de que hagan el intento al menos de comportarse y poner atención a pesar de su situación delicada por la que están pasando que muchas veces demora, es dura y dura bastante tiempo. Unos padres o parejas que se están superando, es una situación que muchas veces dura un largo tiempo un papá que por ejemplo no tiene trabajo. Y que provoca situaciones económicas difíciles en la casa. Es lo mismo, son periodos largos y que los chiquillos tienen que muchas veces sufrirlos.

E1: Ahora conversaremos acerca de sus prácticas pedagógicas que se asocian a la capacidad de sus estudiantes. ¿Mediante que prácticas usted promueve que sus estudiantes se sienten competentes en su asignatura? Me podría dar ejemplo de cómo realizó estas acciones en el contexto de pandemia. Endenante hablábamos sobre que era para usted una estudiante que era competente y ahora me gustaría que me contara que práctica se utiliza para que me piense sienta competente en su asignatura.

P: Por ejemplo, que hagan trabajos prácticos, por ejemplo, en Historia si yo voy a ver o voy a comenzar con la edad moderna que ellos puedan hacer una línea de tiempo donde en grupo los que tengan mayor capacidad para dibujar o pintar pueden hacer un dibujo o un icono que simbolice un periodo de la Edad Moderna de la historia, los demás que tiene más facilidad de expresión que puedan explicar lo frente a sus compañeros. Y ahí bueno, se nota otro trabajo colaborativo entre ellos, y se ve tan bien las diferentes formas en como los alumnos aprenden. Algunos son más kinestésicos otros son más auditivos, otros más visuales y ese reconocimiento. Y ese reconocimiento frente el curso para ellos también es bien importante eso de que hayan hecho un buen trabajo, que se les destaca los dibujos, los colores, cosas que ahora pueden parecer muy básicas, pero creo que genera una actitud de lo positivo de los alumnos en su autoestima especialmente una autoestima que está bastante perjudicada. Justamente por los problemas que ellos han tenido en su desarrollo familiar y social.

E1: ¿Y a través de que práctica usted lo hace en este contexto de pandemia?, ¿cómo lo hace para que en este contexto ellos se pueden sentir competentes?

P: Por ejemplo, cuando revisamos los ejemplos de las guías del felicitarlos...

INTERRUPCION...

E1: bueno, entonces estábamos hablando de que práctica se utilizaba para que sus estudiantes se sientan competentes en este contexto de pandemia.

P: Le estaba diciendo esto de cuando revisamos las guías, la respuesta es que yo dieron, felicitarlos destacar algunas respuestas que ellos dan, felicitarlos por que entregaron sus guías en el día que correspondía. Hicieran un trabajo determinado que se le encomendo. Yo creo que en parte eso, yo creo que eso es lo que a ellos les hace sentirse bien.

E1: Y de todas las prácticas que usted me ha nombrado. ¿Cuáles de esas le ha dado mejor resultado en el contexto de pandemia para satisfacer la encía de competencia? El felicitarlos por lo que entiendo.

P: Sí, sí, principalmente esa. Porque los chiquillos necesitan ahora es acompañamiento y que los hagan sentirse bien valorados, que los escuchen. Y fundamentalmente es eso. Hay que entender una situación. Que los chiquillos y sobre todo con los alumnos con los que uno trabaja, yo hace poco conversaba con uno de ellos. Ya vivieron antes de la pandemia, una situación difícil muchos de ellos y con esta pandemia Serge peor o más todavía. Entonces, ¿qué es lo que puede esperar uno en lo que es el avance académico? No puede esperar grandes cosas son alumnos que están encerrados muchas veces en casas pequeñas y que lo comparten entre varias personas, entonces ya he hecho, pero decir tú hiciste la guía, aunque no todas las respuestas estén buenas y aunque no haya respondido toda la guía, eso ya es un avance. Y el hecho de que uno le diga cosas bonitas como, por ejemplo, qué bueno, que bueno, que hiciste tú guía en el tiempo que se te pido. Qué bueno que respondiste esa pregunta que había que reflexionarla un poquito más, qué bueno, que hiciste eso trabajo de la línea de tiempo.

E1: Claro, el reforzarlos.

P: Eso, principalmente eso, es un periodo muy difícil y yo diría que por ahí va la cosa porque de lo contrario voy a demorar mucho.

E1: Me imagino que con aquellos estudiantes que son menos competentes en su asignatura es donde más ocupa esta práctica.

P: Claro

E1: ¿o utiliza otra diferente?

P: Con ellos principalmente esa. Estamos hablando de un liceo que tiene más de un 90% de vulnerabilidad, entonces estos datos estadísticos lo dicen todo.

E1: La teoría dice que cuando el docente entrega una estructura clara en su asignatura y además entrega retroalimentación precisa a los estudiantes acerca de sus resultados genera que los estudiantes se sientan más competentes. En su experiencia, ¿ha podido observar esa relación? Me puede dar algunos ejemplos.

P: Sí, la he observado de alguna manera. Yo ya he manifestado, cuando, cuando le digo a un alumno, mira qué bien que hagas hoy día martes hayas terminado tu

trabajo en el horario que tenías que estar disponible para ello, que bueno hiciste una fuerza en responder las preguntas, que por lo demás no eran muchas. Y ya con eso con ese esfuerzo se les manifiesta esto y ellos se sienten bien y por lo tanto se nota que ellos están con la disposición a seguir trabajando de buena manera.

E1: Creo que ya hemos hablado un poco de esto, pero quisiera que me cuente acerca de la relación que usted tiene y que usted genera con sus estudiantes en el aula, por ejemplo. ¿De qué manera ha cambiado la relación con sus estudiantes durante este año del contexto de enseñanza, remota? ¿Cómo ha cambiado su relación?

P: De alguna manera ya también lo he dicho. Ya es más difícil por una cosa obvia, ellos no disponen de internet. A mí me encantaría, por ejemplo, de ya reunir grupito y poder trabajar una guía. Y preguntarles cómo están en primer lugar preguntarle ¿cómo están? Cómo está su familia, pero no se puede. Pero si lo he hecho a través de audio a través de llamadas telefónicas y los chiquillos receptionan bien. Pero obviamente no es lo mismo una tocadita de brazo, un que lo hiciste bien, es todo más limitado.

E1: o sea, al final su principal herramienta en este contexto de enseñanza remota ha sido las llamadas telefónicas los audios de WhatsApp

P: Si principalmente eso.

E1: Y en el aula cuando ustedes estaban con clases normales ¿a través de que prácticas usted promovía una relación positiva con sus estudiantes?

P: Principalmente algo tan básico como por ejemplo los recreos, echarle una talla. O el día que no tenía clases con ellos saludarlos, igual decirles cómo estás Mario, cómo te ha ido, relacionarlo con algún hecho en donde me contó algo acerca de su mamá que va a ir al médico, ¿cómo le fue a tu mamá? Eso también ellos le dan alto valor.

E1: Pregúntale entonces por lo que les pasa a ellos.

P: Por lo que les pasa a ellos, sí.

E1: Con aquellos estudiantes con los que tiene una relación menos cercana, ¿hay alguna práctica o acción que realiza para promover una buena relación y a quién se le ocurrió? Con aquellos estudiantes que son más tímidos o que tal vez simplemente no son tan cercanos.

P Yo creo que ahí también hay que tratar de buscar por la parte afectiva de lo que están haciendo en ese momento. Yo tengo algunos alumnos, por ejemplo, que no teniendo tanta interrelación conmigo, pero, por ejemplo, yo les busco o me informo que están trabajando y los busco por ese lado como te está lleno ese trabajo supe que estás trabajando. Y también ellos de alguna manera, eso también lo valoran.

Y en la clase también, en la clase también destacarlos, hacerles ver, aunque a veces la respuesta no sea la más correcta, hacerles ver por último su participación que ya es importante.

E1: O sea, es destacar aún más la participación de aquellos estudiantes que son menos cercanos.

P: sí

E1: la teoría obviamente afirma lo que usted dice porque establece que tener una relación cercana y cálida con los estudiantes hace que esto se siente más conectados con su docente y comprometido con su aprendizaje. Y por todo lo que usted me está diciendo usted se ha podido observar esa relación.

P: Si la ha podido observar.

E1: Bueno, ya estamos llegando las preguntas finales y me gustaría conocer su opinión sobre cómo ha sido el desempeño académico de sus estudiantes durante el año que pasó y este año y si existe diferencia con el año anterior. Es decir, el año sin pandemia.

P: el desempeño que había el año pasado comparado con los años anteriores. Yo diría que bueno, ya lo he manifestado, alumnos que cumplieron muy bien su trabajo el año pasado y que también lo habían hecho años anteriores en clases presenciales, otros alumnos que parece que se aprovecharon de esta pandemia, para hacerle el quite el trabajo, al principio comenzaron bien con su trabajo y enviándolo, pero después ya comenzaron a abandonar el trabajo en sí, entendiendo que se sumaron también problema en la casa yo saco por deducción de que algo estaba ocurriendo ahí que estaba empeorando alguna situación en su casa. Y otro grupo que simplemente se dejó estar, qué es el grupo que generalmente en clases presenciales trabajaba menos, le hacía el quite al trabajo, etcétera. Ese grupo se vio en casi todos los cursos y hubo que hacer un trabajo mayor. En donde hubo, que tuvo que intervenir un grupo interdisciplinario donde estaba psicóloga y asistente social para ubicar a esos alumnos y pudieran cumplir. De hecho, me acuerdo de que esos alumnos el año pasado se les hicieron unas guías especiales para que ellos pudieran hacer el trabajo. Y por último asistir al colegio. El profesor jefe se lo llevara su hogar tratando de ubicar a los padres o alguno de los padres y que lo puedan realizar y gracias a eso los chiquillos pudieron salir adelante, pero con todas esas dificultades.

E1: ¿Y usted cree que el año pasado el año que tuvimos la pandemia bueno, ahora también, pero los estudiantes se sintieron parte de su escuela?

P: Yo creo que sí, yo creo que sí, ellos no olvidaron a sus profesores, a sus profesoras, a sus compañeros de curso.

E1: ¿A que lo tribuye? ¿A qué atribuye que no se hayan olvidado de sus profesores y compañeros?

P: Porque yo le atribuyo que para ellos la escuela es algo bien significativo, es algo bien significativo para ellos no solamente un lugar donde ellos van a estudiar donde van a aprender sin diferentes asignaturas. Sino también que ellos también van a compartir, van a jugar depende de la edad del niño, van a jugar, van a compartir para hacer grupos de trabajo. Bueno, desarrollar también sus gustos sus preferencias, por ejemplo, formar un equipo de baby fútbol, los que se destacan en el ping-pong que se yo. Eso, eso, eso tiene una palabra con mayúscula que se llama compartir experiencias en común.

E1: ¿Y qué acciones realizó el Liceo para promover el sentido de pertenencia de los estudiantes?

P: no me acuerdo mucho ahí, pero yo sé que el liceo hizo alguna actividad como la del día del alumno en donde los profesores pudiéramos enviar cosas a los alumnos. De eso principalmente en acuerdo del día del alumno, para el Día del Profesor algunas cosas.

E1: ¿Y qué acciones realizó usted para promover el sentido pertenencia de sus estudiantes?

P: Yo, yo diría que principalmente con mi presencia, con mi presencia virtual de acompañarlos de saber que yo estaba. Que estaba dispuesto a escucharlos yo diría que fundamentalmente eso. Nosotros somos el símbolo también de lo que representa el liceo.

E1: Y don Patricio ¿qué ha aprendido usted de su estudiante o de la familia de sus estudiantes este año que antes no sabía o no tenía en cuenta?

P: Lo que yo más he aprendido es que ellos a pesar de todas sus dificultades que tienen, a pesar de los problemas que tenían económicos sociales y familiares se le sumó esta pandemia y yo diría que a pesar de que se le sumó esta pandemia que los confino. Porque ya sabemos que estas personas que viven en casas de 30 metros cuadrados y donde viven varios. A pesar de todo eso varios de ellos podían hacer los trabajos enviarlos, aunque fuera cada 15 días y eso, eso, eso, ha sido lo más bonito. Y ver lo que a pesar de eso y que también ellos se supieron cuidar muchas veces les pregunté cómo estaban. Y como que nunca se echaban a morir, yo diría que eso fue lo principal. Y ahí se ve la fortaleza que puede tener un ser humano a pesar de todo.

E1: ¿Y usted de su propio ejercicio profesional que pudo aprender el año pasado y lo que llevamos de este año?

P: Bueno, yo diría que eso. Y el saber que los chiquillos pueden. Saber que estos chiquillos a pesar de las dificultades extremas pueden lograr cosas, yo diría

fundamentalmente eso, las cosas que ellos también me contaban de su familia. De que los consejos del autocuidado también los tomaban en cuenta. Yo diría que fundamentalmente eso

E1: ¿Hay alguna reflexión o tema que te gustaría mencionar que no hayamos abordado en relación con el trabajo que realizó el año escolar?

P: Yo diría que la mayor reflexión podría ser lo que ya acabo de decir esto de que las personas, aunque sean colocadas en situaciones límites pueden dar pueden dar de sí. Pueden dar de sí mismo y mostrar. Yo diría su humanidad porque estamos pensando que son chiquillos, que ya son adolescentes, pero que son capaces de dar mucho. Yo creo que esa es la principal reflexión con la que me quedo a pesar de la extrema situación en la que estamos.

Entrevista VII

Transcripción Entrevista



E1: Entrevistadora – Constanza Monje

V: Participante

Se procede a leer el Consentimiento Informado

El entrevistado procede a leer el Acta de Consentimiento Informado

E1: Para empezar, me gustaría hacerle algunas preguntas sobre su experiencia profesional y su experiencia docente. Su nombre completo, ¿cuál es?

V: Verónica Soledad Peña Cofre

E1: Respecto a su formación profesional, ¿dónde estudió?

V: yo estudié 5 años de educación media en español en la Universidad de Concepción y tengo un magister en la Universidad de Concepción en la educación. Son 2 años en un magister de educación superior. Por lo que podría estar haciendo clases en la universidad. Segundo tengo un diplomado acá en el

Instituto Virginio Gómez. Acabo de terminar un diplomado que hice en estrategias educativas.

E1: ¿Cuántos años lleva ejerciendo su carrera?

V: a ver en el sistema público 16 años, pero antes yo estuve alrededor de 5 años en colegios subvencionados y particulares. Por razones personales impidieron que yo llegara al fin de esto que yo ya tuviera mi edad para jubilarme. Pero por un tema familiar no he podido hacerlo, pero no es problema porque la educación me gusta, me gusta lo que hago usted lenguaje.

E1: ¿Usted es profesora de Lenguaje?

V: Sí, de lenguaje.

E1: ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el colegio?

V: En el sistema municipal en distintos liceos municipales 16 años.

E1: Pero en este en el que está trabajando ahora, ¿cuántos años lleva?

V: En el que estoy ahora llevo 5 años.

E1: ¿Cómo se llama su establecimiento?

V: se llama Liceo Libertador Bernardo O'Higgins Riquelme

E1: Señora Verónica ¿cómo se describiría usted como docente por ejemplo qué elementos de su trabajo profesional son destacables en su labor?

V: A ver, para mí la educación es más que un modo de vida, para mí la educación es una fuerza que viene de las raíces. Porque nosotros somos tres hermanos y los tres somos hijos de padres profesores, cuando la pedagogía era en esos años vista diferente. Los profesores eran mirados como un icono. Mis padres eran profesores básicos con excelencia pedagógica vivimos toda la vida en chillan. Y de los tres hermanos unos enfermeros y los otros son profesores. Entonces yo describo la carrera de Pedagogía Como un compromiso increíble. Yo siento que el tema que nosotros tenemos que llevar es demasiado delicado e importante. Yo que he trabajado en distintas áreas de la educación. ¿Por ejemplo, para mí quién me ha enriquecido? Yo he tenido que trabajar en colegios particulares privados. y en colegios municipales de nivel con un gran nivel de vulnerabilidad. Esa variable socioeconómica, cultural hace que uno la educación la veas de otro Angulo. Hay otro nivel de compromiso que debe tener el profesor con su con su profesión. independiente de donde venga el niño. Hay un autor Hertz que dice que mientras más horas permanezca el muchacho de colegio más posibilidades tiene de salir de su medio de vulnerabilidad. Pero ahí está también la labor del profesor que, aunque tenga que luchar contra todas las cosas que tenemos encima. Tenemos que tener el momento como para acercarnos, por ejemplo, yo en Enseñanza

Media tengo. 150 alumnos y eso es un colegio porque en el otro hago religión y ella tengo 45 alumnos.

E1: Y hablando un poquito acerca de las influencias de sus prácticas en el compromiso de sus estudiantes pensando en la participación que ellos tienen qué diferencia usted observado en la participación de sus estudiantes durante las clases en aula versus las clases online

V: A ver, yo le voy a contar los puntos de convergencia y divergencia, convergencia primero las clases online y las clases presenciales para los estudiantes destacados es igual porque ellos tienen forma sistemática de pedir retroalimentación están viendo que pasa con sus trabajos tratando de aprender más. En todos los cursos los muchachos que son destacados van a poder adaptarse en la modalidad que le ponga de trabajo. Ahora el resto lamentablemente se deja estar. Como dice el dicho el cojo que le echa la culpa al empedrado. El niño puede buscar cualquier razón, que no se pudo conectar, que no le abrió el artículo, etcétera, el flojo va a ser flojo igual.

Yo siento que la modalidad esta tiene sus ventajas y sus desventajas. Pero si tú me preguntas a mí yo preferiría presencial, pero igual me acomoda porque yo estoy en mi casa y tengo dominio de mis cosas personales, pero prefiero presencial porque puedo ver la actitud de los jóvenes. Por lo menos yo con los jóvenes de tercero y cuarto medio los conozco de más chiquititos primer y segundo medio, no, no siempre estuve con los cursos más altos.

E1: ¿Y me podría dar algún ejemplo de acciones que usted le han resultado útiles para promover la participación de sus estudiantes en las clases en aulas?

V: A ver, lo primero tres cosas que yo creo que son básicas. la primera la motivación, hacerles ver qué Si bien vivimos una situación durísima el mundo sigue las cosas siguen tenemos que seguir luchando, estudiando trabajando, no bajar la guarda. Segundo las perspectivas profesionales, yo les digo ustedes en cuarto medio no terminan nada ustedes empiezan en 4º medio, entonces tienen que aprovechar esta tapa que están dentro del capullo. Y la tercera es despertar en ellos el deseo a través de la cosa emocional. Yo tengo, o sea, me dicen que soy media abuela para mis cosas. Yo soy como la gallina sobreprotectora que tiene muchos hijos. Yo tengo tres hijos grandes ya son adultos. Yo tengo esa cosa de que me gusta verlos contentos. Yo sé que hay niños que les cuesta hablando de necesidades educativa especiales, pero uno pude ocupar la parte emocional, la parte emocional las emociones la vivencia diaria. Y lenguaje y religión están relacionadas con esa área.

E1: ¿Y me podría dar ejemplos de acciones que usted le han resultado útiles para promover la participación de sus estudiantes, pero en este contexto nuevo en este contexto línea'

V: Cómo le digo los grupos de WhatsApp. Mira yo en mi curso tengo un grupo y en el otro liceo, cómo eran menos y en religión como se escriben menos niños tenemos clases online. Y hemos hecho cápsulas educativas. Estamos trabajando por classroom en el liceo Italia.

Ya acá vamos a empezar yo creo a partir de la última semana de abril. Porque ya estoy preparando a los jóvenes organizando el trabajo de manera que ellos tengan y puedan hacer sus preguntas de la materia y podamos ir avanzando.

E1: Y para usted hoy en día, qué diferencia existe entre la noción de disciplina entre una clase online versus una clase en aula, ¿cuál es la diferencia?

V: Bueno, la clase online tiene algunas en termino de disciplinas. A los chiquillos hay que estar viendo que no estén con el celular. Yo hago una pregunta y ellos están buscando la respuesta. Yo de repente hago preguntas de cultura general y premio los jóvenes que veo que están atentos, pero ahora la disciplina no se puede controlar. Es un poco complicado.

E1: ¿Cómo evaluaría usted la disciplina de los terceros medios durante su clase?

V: Mire, yo tengo como le dije la ventaja de conocer a estos muchachos desde más chiquititos entonces yo sé cuáles son sus motivaciones, como los mantengo interesados en lo que yo hago entonces al tomar ese punto si a mí me gusta algo, yo lo voy a hacer bien. Lo que tiene ahora el Liceo Libertador es un buen curso, es un excelente curso, es de un nivel destacado.

E1: Entonces, ¿este conocimiento sobre sus estudiantes es lo que le ha ayudado?

V: si, eso

E1: ¿Y me podría dar ejemplos de cómo ha trabajado la disciplina durante una clase presencial versus una clase online, ¿cómo lo ha hecho?

V: Bueno, lo he hecho en el Liceo donde hago religión ya que en el Liceo Libertador no estamos con clases online. Pero en el otro colegio yo trato de que hablen, se ordenen dejando la palabra. Termino de hablar y ya inmediatamente puede intervenir el otro. O pueden dejar su pregunta en el chat. La ventaja que tiene esto es que son 15 muchachos, porque la otra parte va a religión evangélica. Por qué los cursos de 30 niños son más complicados, entonces, es más fácil para mí organizarlo así.

E1: ¿Y en las clases presenciales como trabaja usted la disciplina?

V: En las clases presenciales a través del autocontrol, yo no soy impositiva, yo no subo la voz tengo una voz fuerte, pero yo no subo la voz cuando trabajo. Yo trato de que el tema que vamos a hablar en la parte inicial de la clase; yo tengo que

buscar una forma que les haga clic, porque en ese minuto y yo me voy a conectar con ellos.

E1: O sea, es que a través del diálogo y la relación.

E1: ¿Y cuáles las prácticas de todas las que usted mencionó antes le han dado mejor resultado en el contexto actual para promover la disciplina de los estudiantes?

V: El mantenerlos atento para que no hablen y al mismo tiempo para que no se sientan desordenados. Dentro de su propia casa que ellos puedan hablar de sus cosas primero antes del estudio. No porque ellos estén detrás de una pantalla no van a estar en clases. Entonces tienen que tener una actitud, sentarse frente al computador preparados para una clase, bañaditos, tomados de desayuno o por último sin pijama. Y así voy logrando que ellos se interesen.

E1: ¿Y cuál es su opinión respecto al nivel de involucramiento con las actividades escolares o esfuerzo que realizan los estudiantes para comprender el contenido y resolver dudas que tienen? ¿Cuál ha sido las diferencias que observado entre las clases presenciales y las clases online?

V: La falta de presencia física del profesor eso es básico. Porque acá yo no voy ver, yo no puedo o no tengo las herramientas para ver qué pasa con el muchacho dentro de su actuar. No es como aquí donde interactúa físicamente con sus compañeros y se produce una serie de otras. Cosas que nosotras no tenemos cuando estamos frente a la pantalla. Entonces no se desarrolla esa parte de interacción.

E1: ¿Y si involucran más os involucra menos en este contexto online?

V: Claro, y como le decía antes ellos buscan pretextos para no conectarse. En una clase de 30 estudiantes supongamos que 10 logran motivarse, logran trabajar, ¿qué pasa con los 20? ¿Qué pasa? Si usted pone todo lo suyo, imagínense si no se conecta y si se conectan no están motivados, hay un tema complicado.

E1: Bueno, ahora vamos a conversar un poquito acerca de las prácticas pedagógicas que usted lleva a cabo durante la clase que se vinculan la gestión de los estudiantes por su propio aprendizaje, por ejemplo, ¿cuáles considera usted que son las características de un estudiante que es autónomo su proceso de aprendizaje?

V: Bueno, los estudiantes autónomos son las personas que están en compromiso con sus estudios, compromiso en qué sentido que si usted le da una guía o un material o un trabajo y les dice durante esta semana yo quiero las respuestas, ellos la traen la entregan oportunamente. Segundo, preguntan si hubo error o no entienden algo, "me lo explica de nuevo" También están interesados. En lo que va

a pasar más adelante. Están atentos a la contingencia, ellos quieren aprender más ellos tienen ese compromiso.

E1: ¿Y cómo era un estudiante autónomo previo la pandemia y cómo es ahora?
¿Hay alguna diferencia?

V: un estudiante autónomo primero manejaba bien la disciplina. Tiene un nivel de desarrollo más alto en términos digamos biológicos. Hay niños que cognitivamente pueden estar muy bien dentro del nivel que les corresponde, pero otros son muy infantiles en sus actitudes, pero los niños autónomos en un nivel presencial son manejados académicamente hablando y conductualmente hablando en las dos áreas. Ya acá en lo online lo hacen a través las respuestas en sus trabajos y como decía yo en la modalidad de trabajo que usted adopte ellos van a responder. los niños que son autónomos. El otro el grupo grueso que a nosotros y que a mí me deja preocupada porque como evaluó estos jóvenes que no presentan nada, a ver que hacemos nosotros.

E1: ¿Y a través de que prácticas usted logra promover que sus estudiantes se sientan autónomos en sus procesos de aprendizaje?

V: Dándole más herramientas de trabajo. Sabe que el Ministerio de Educación nos implementa a nosotros un programa que se llama escuela hacia arriba. Tenemos que trabajar nosotros de acuerdo con una serie de objetivos priorizados y dentro de ellos el lenguaje en la enseñanza media. Está el objetivo de aprendizaje ocho, se basa solamente en reflexión e interpretación de los temas de la contingencia, etcétera.

E1: ¿Así lo pudo trabajar durante la pandemia?

V: sí, claro. Eso, eso. A ver qué pasa yo tengo la posibilidad de ver como ellos están enfrentando la crisis. Ir al mismo tiempo incluir, poner obras literarias de diferentes géneros para que ellos interpreten el sentido desde sus propias. desde su propia situación personal. Entonces, nosotros lo que hacemos o lo que yo hago personalmente con los niños que les cuesta más es que reflexionen sobre un tema. A ver, le crítica ahora estamos viendo en tercero medio la crítica social, ¿qué significa la crítica? Y ellos hablan hablan desde su situación que es una crítica como se sienten cuando lo critican. Entonces no es complicado si nosotros lo llevamos al plano personal.

E1: ¿Y cuáles de las prácticas anteriores le han dado mejor resultado en el contexto actual para satisfacer la necesidad de autonomía de los estudiantes?

V: Que ellos se sienten identificados con lo que yo enseño esa es la base.

E1: ¿Eso es similar a los resultados en el contexto previo las a la pandemia?

V: Es que, a ver, hay cosas que nos van tan a la par. Porque yo para evaluarlos, tengo que ver una serie de otros factores nosotros. Como nosotros tenemos un

currículum abierto, tenemos que evaluar la forma en que el estudiante habla. Ellos saben que yo bajo puntaje por mala ortografía. Saben que no quiero que ocupen el corrector ortográfico. Entonces, ¿cuál es mi objetivo sobre todo en 3º y 4º medio? Sobre todo, en los liceos técnicos profesionales, que tengan una postura frente a las cosas que los 18 años sepan que se dice haya y no haiga. Cuando dicen eso, yo ya me siento bien. Una satisfacción inmensa del trabajo. El ver el lenguaje como un instrumento de trabajo. No puedo yo tener la poesía escrita y la poesía tiene que salir tiene que moverse. Y ese es para mí el objetivo base.

E1: Y con aquellos estudiantes que son menos autónomos. ¿Hay alguna práctica o acción que realice para incentivar su autonomía?

V: Si, a ellos yo intento que se hagan una especie de autorreferencia. Muchas veces hablamos de la metacognición. ¿Qué te parece? ¿Cómo encuentras tu trabajo? ¿tu crees que te va dejar algo? ¿Por qué?

E1: ¿Eso fue idea suya?

V: mire, yo voy a ser un poco arrogante con lo que le voy a decir señorita, pero mire, cuando yo salí de profesora, yo me adelantaba a las sugerencias metodológicas. Un alumno me dijo mire usted ya leyó las sugerencias y yo le dije, no, no la he leído. Yo ya sabía lo que teníamos que hacer. Y yo no sabía que venía como sugerencia. Entonces hay una cosa que se llama, no sé instinto llamémoslo así. Pero si yo le estoy pasando la estudiante un tema como la crítica yo sé lo que tengo que preguntar después. Es un tema de no sé, sentido común entonces eso me ha servido, me ha servido con los muchachos. comprometidos con lo que hace.

E1: La teoría dice que las actividades académicas que integren el diálogo con los estudiantes y la negociación con respecto a los contenidos de la clase estrategias que satisface la necesidad de autonomía de los estudiantes y mejoras un compromiso académico. ¿En su experiencia ha podido observar esa relación me puede dar algunos ejemplos?

V: Ya, mire usted tocó dos temas que los anoté aquí porque me parecen inteligentísimo, el diálogo y la negociación. Cuando yo converso cuando muchacho, yo le digo ¿Qué dices tú? Yo debo tocar el tema de la influencia que tiene la televisión sobre las personas ¿Qué dices tú de eso? Y me dicen, no, que no tiene nada que ver que puedo verlo positivo. Pero yo quiero tratar el tema y cuál es mi tema la influencia de los medios, entonces ¿que veo yo inmediatamente? veo la postura que él tiene. Ese diálogo, ese ping pong me está dando al tiro la forma en que yo voy a evaluar a ese joven. Ese chico obtiene después un 7, bueno, ya ni siquiera podemos poner nota ahora. Nosotros tenemos inicial, destacado, eso tenemos como categoría. Me preguntan ¿Puedo subir de

inicial a destacado? Sí, pues hazme un trabajo. Búscame un reportaje donde se vea, donde aparezca la influencia del periodista sobre el lector. El muchacho se va a esforzar por buscar y trabajar. Hablar en contra mía. pero los chiquillos mientras más hablen en contra mía, y los chiquillos mientras más hablen en contra mía yo me siento feliz porque porque ustedes están ocupándose

E1: Ahora vamos a conversar un poquito acerca de sus prácticas pedagógicas que se asocian a la capacidad de sus estudiantes, por ejemplo, cuales usted, qué son las características de un estudiante que es competente eso asignaturas podría darnos algunos ejemplos prohíbe la pandemia y durante la pandemia.

V: A ver, yo tengo alumnos emblemáticos. Mire yo le puedo contar que hay estudiantes que leen productivamente, qué leen por gusto. Y lograr eso en una persona en este momento es un acontecimiento. Antes de la pandemia leían así, en primero. En segundo tuvimos que vernos de forma así bastante alterada, pero ahora ya estamos en forma mucho más continua.

Antes de la pandemia leían y su actitud era aprender cada vez más, estar atento a las contingencias, mantener un ritmo de vida relativamente ordenado y ahora es igual. Ahora es igual ellos mantienen ese ritmo, muchos con algunas dificultades, pero lo hacen

E1: ¿y a través de que prácticas usted promueve que sus estudiantes se sienten competentes en su asignatura, me podría dar ejemplos de cómo realizó estas acciones en el contexto de pandemia?

V: Primero el Ministerio nosotros nos manda guía. Nos manda material muy bueno para poder ir pasando, lograr los objetivos que tenemos que llegar o conseguir cierto, entonces si yo de esa guía yo adecuo, adecuo a los con al contexto a las situaciones conociendo los chiquillos. Yo sé cómo puedo lograr que ellos se impliquen y aprendan de eso. Esa es nuestra estrategia. Bueno y aparte trabajamos con los profesores de integración qué son para los niños que tienen este tipo de necesidades especiales

E1: ¿Cuáles son las prácticas anteriores le han dado mejor resultado en el contexto actual para satisfacer la necesidad de competencia de sus estudiantes? ¿Es similar el resultado en el contexto previo la pandemia?

V: En este contexto me ha funcionado hablar con el profesor jefe, estar sabiendo de ellos, estar retroalimentando. Pero como no podemos tampoco cargar mucho el profesor con tanta actividad, entonces yo hice este grupo autónomo este grupo mío qué ayuda a estar atento. Entonces a sus necesidades me ha dado resultado, esa es una. Y segundo buscar las herramientas o algo que nos acerque aquellos que no participan. Que hay un grupo más o menos amplio que no están trabajando o simplemente no se conecta, no sé de dónde sacaron que la promoción era automática. El año pasado sí pasaron, pero yo les dije que este año no.

E1: ¿Y con aquellos estudiantes que son menos competentes, eso asignaturas, hay alguna práctica o acción que realice para que se sientan más capaces de ser así que se le ocurrió?

V: Sí, y le voy a poner el caso de un niño de tercero que es autista. Ese niño fíjese, lógicamente no está dentro de la medida, pero, es que a lo que él le gusta es un niño sumamente (no se entiende) ... y mecánico para enfrentar sus problemas y sus temas usted sabe cómo son los autistas. Entonces a mí me da resultado preguntarle por su vida personal por sus, cómo se ha sentido como ha estado y a eso ir incorporando materia.

Si usted me dice antes y después de la pandemia, cuál es la práctica que me resultaba simplemente interesarme por los estudiantes. Eso pensé yo porque tenía que tener algún nexo con ellos, lo tenía antes ya, si de repente como que me involucro mucho y me llevo los temas a mi casa y como que me cuesta córtalo un poco

E1: La teoría dice que cuando el docente entrega una estructura clara en su asignatura y además entregar retroalimentación precisa a los estudiantes acerca de sus resultados genera que los estudiantes se sientan más competentes en su experiencia ¿ha podido observar esta relación, me puede dar algo ejemplos?

V: si

V: Mire, hay una cosa bien importante los hermanos de los muchachos que ya salieron y eran destacados eran expertos. Hay una niña que está estudiando arquitectura y el hermano, ahora está estudiando en tercero medio y es tan genial como ella. Entonces ellos mantuvieron esa línea porque yo siempre hice hincapié en eso en la formación de ellos como personas más que como. Alumnos, una formación integral. Para mí los aprendizajes tienen que ser significativos. El lenguaje tiene el objetivo básico y transversal de formar a la persona. Que la persona se para enfrentarse a una situación nueva y salir airoso de un problema, que resuelva sus problemas y cree un pensamiento crítico.

Yo tengo estudiantes que se los pelearían en cualquier colegio particular donde todos tienen profesores particulares. Imagínense que están en condiciones de criticar un libro. Leen un libro y ellos hacen apreciaciones personales sobre eso. Cuando ellas llegan a ese nivel de pensamiento crítico, yo me siento pagada. Ahí está mi sueldo digo.

E1: ahora me gustaría que me cuente sus opiniones sobre la relación que genera con sus estudiantes en el aula. ¿De qué manera ha cambiado la relación con sus estudiantes durante este año en el contexto de enseñanza, remota?

V: Si usted me lo pregunta en términos personales a mí yo soy terriblemente gesticuladora. Me gusta la parte kinesica, caminar, moverme. Si estoy sentada, usted esta viendo una persona detrás de una pantalla.

Para mí el lenguaje corporal dice mucho. Entonces los muchachos saben que la postura corporal de una persona; cuando yo les paso en lenguaje la comunicación no verbal. Mi actitud, mis brazos, las manos en la cadera todo eso tiene una intención. Entonces eso a mí me ha complicado porque yo de repente estoy hablando y hablando y los niños se me van. De repente paso por entre medio de una fila. Y le digo a alguno ¿qué estás haciendo ahí porque estás agachado? Es que usted me pone nerviosa profesora. “Tiene que estar aquí, atento” Esas cosas a mí me han costado porque yo soy muy, cómo le digo, muy kinésica

E1: ¿a través de que prácticas usted promueve una relación positiva con sus estudiantes me podría dar ejemplos de cómo realizó estas acciones en el contexto de pandemia?

V: Yo trato de que ellos a ver, tenemos que comunicarnos de alguna manera. Tenemos que expresar lo que sentimos y tenemos que hacerlo a través de una videollamada, de todos los canales digitales, no tenemos otra. Tenemos que ser tecnológicos como me decía mi hija. Qué estudia psicología en Santiago la menor. Le dije leí un reportaje que hablaba sobre los pros y los contras de la tecnología. El pro es que ahora tú estás haciendo clases, gracias a ellos y los niños no van a seguir corriendo. Así que no hable en contra de la tecnología. Porque si no nosotros no podríamos. Yo tengo mis cosas en contra la tecnología, pero ahora no puedo decirle nada.

E1: Con aquellos estudiantes con lo que usted tiene una relación menos cercanos, ¿hay alguna práctica o acción que realice para promover una buena relación de ser así, quién se le ocurrió esta idea?

V: Si lo que yo hago cuando los niños no tengo forma de llegar a ellos. Tengo que ocupar el profesor jefe. Yo ahí necesariamente les digo, voy a hablar con el dueño de casa. Si yo veo que ustedes están fomes para leer, yo le digo, voy a hablar con el dueño de casa. Y el profesor jefe a través del canalizo para ver la familia para ver qué está pasando con esa familia, que dice la mamá que dice el abuelito. Alguien que me responda.

E1: ¿Esa fue su idea?

V: Si a mí se me ocurrió. Porque yo tengo que saber. Por ejemplo, yo le digo a los chiquillos que hay cosas que no me gustan hacer como matemáticas. Yo sufría cuando tenía matemáticas. Pero me condicionaba para entrar a matemáticas. Ustedes hagan lo mismo en la vida, no todo es rico. No, todos días de sol van a ver otoños e inviernos. Pero sepamos sobrellevarlos con alegría igual.

E1: Bueno, la teoría dice que tener una relación cercana y cálida con los estudiantes hace que estos se sientan más conectados con su docente y comprobé con su aprendizaje en su experiencia ha podido observar esta relación, me podría dar algunos ejemplos.

V: Si yo tengo una relación bastante cercana con alguno de los estudiantes en cuarto, por ejemplo, los que van a salir. Ellos se acercan a mí como le decía antes, yo soy un poco maternal. Ellos me cuentan algunas situaciones personales de ellos que también otros profesores saben, pero eso hace que ellos tengan una actitud distinta una predisposición distinta hacia la asignatura, lo cual a mí me ayuda mucho y a ellos les sirve como crecimiento personal. Sé tratar de empatizar con ellos tratar de ponerse en el lado de ellos de repente cuando no quieren ir a clase hay que buscar cómo entregar el conocimiento a través de otros canales.

E1: Bueno, ya estamos llegando a las preguntas finales me gustaría conocer su opinión sobre cómo ha sido el desempeño académico de sus estudiantes este año y si existe diferencia con el año anterior.

V: Yo le dije inicialmente que los chiquillos van a rendir en el formato en el que estuviera y van a rendir bien. pero si hay una desmotivación, una crisis desgano porque no tiene el profesor no tienen la motivación directa. Entonces yo creo que sí que ha habido una diferencia que está basada por el tema de la distancia. Que tenemos que imponernos eso ha ido en contra de nosotros. Pero el resto yo siento que los buenos van a seguir siéndolo y los flojos no se entiende.

E1: ¿Y usted cree que durante este tiempo de pandemia los estudiantes se han sentido parte de la escuela es que atribuye esto?

V: yo diría que, en términos generales, no, porque la yo converso mucho con los profesores jefes. Ellos me dicen que los papás porque hablan con los apoderados y los papás como que están retraídos en su medio. Hay un cierto un porcentaje bajo que quiere estar por el tema de jugar de compartir, Qué quiere estar en el colegio, pero los otros se han ido quedando como le digo. Tenemos que ver el tema de deserción escolar y hay que varios entraron atreva a trabajar. derechamente

E1: ¿Y que acciones ha realizado el Liceo para promover el sentido de permanencia y pertenencia de los estudiantes?

V: Fíjese que esa parte tendría que conversar la con la persona encargada yo no manejo esa parte.

E1: ¿Y usted qué reacciones ha realizado? para promover el sentido de pertenencia de los estudiantes

V: Que ellos tienen que identificarse con algo que los chiquillos mientras no salgan de cuarto ellos siguen siendo dependientes. Así que ustedes ya están dentro de un colegio dentro de una institución. Y hay que mantenerse. Trato que no deserten hasta cuarto

Puede decir que soy arrogante, pero la enseñanza media de este liceo, se la quisiera cualquier liceo. Pero porque porque nosotros, yo les hago a ver a ellos, yo he trabajado en altos colegios. Y el tema es siempre el mismo. Así que no crean ustedes, que si yo me voy a un particular subvencionado o a otro colegio el problema lo voy a arrastrar yo. Si yo soy flojo aquí voy a ser flojo allá. Entonces al final como que se quedan porque bueno, además tiene sus amigos.

Terminemos un proceso ahí, ven ustedes cuando salgan de cuarto, si es que van a un instituto profesional o sigue en alguna especialidad, pero tienen que identificarse tienen que tener la camiseta puesta en donde ellos están y yo se los hago ver.

E1: ¿Qué aprendió usted este año sobre sus estudiantes o de las familias de ellos que antes no sabía o no tenía tan claro?

V: Antes a la familia las veía cuando iban a reuniones de apoderados, pero ahora la familia hay que estar comprometida la familia es que si están. Se nota porque los muchachos no han bajado las notas.

Y otra cosa que a mí me ha llamado la atención, es estudiantes que presencialmente no eran brillantes, pero ahora están respondiendo. Y están trabajando porque tenían un tema. Cómo de timidez Incluso algunos me dicen profesora y yo no voy a poder, no pondré la cara porque me da vergüenza y yo le digo no importa, voy a escucharlo. Ponga una foto, pero yo tengo que saber que usted está conectado. Y ahí los otros profesores no están de acuerdo. Dicen que tiene que estar el estudiante. Otros niños que eran tímidos, una niña de tercero que se llama luz, con un miedo que trabajaba, la viera usted ahora, todos sus trabajos en orden y ahora tengo su carpeta ordenada y está entonces, cuál es el lado positivo de la pandemia que se han ponderado otros estudiantes qué son los rezagados, que no eran los floreros de mesa

E1: ¿Qué aprendió este año usted sobre su propio ejercicio profesional?

V: Que tengo que ir al oculista. Necesito cambiar mis lentes. Tengo que amar a la tecnología, cuando yo no amo algo no vamos, no lo hago bien. Tengo que ponerme la camiseta y como me dijo mi hija, la tecnología es buena. Es necesaria.

E1: Señora Verónica y hay alguna reflexión o tema que le gustaría mencionar que no hayamos abordado en relación con el trabajo que realizó durante el año escolar.

V: A ver, quizás igual lo vimos en términos de la relación docente- estudiante. Pero la relación entre los pares, entre los colegas. Lamento no haber tenido la posibilidad de conversar con ellos, de esa comunicación que teníamos que era bastante fluida. Yo tenía amigos en el liceo, profesores encantadores Esa parte no la compensamos nosotros y la relación de pares. Y que también se ha visto un poco fría un poco distante, pero esperemos que mejore.

