



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN DOCENCIA EN EDUCACIÓN
SUPERIOR**

**“Autonomía del docente en formación: Análisis
de la práctica pedagógica en la instancia
académica de supervisión de práctica
profesional”**

Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación, mención Docencia para la Educación Superior.

Nombre autora:

Eugenia Lía Eisendecker Melgarejo, Lic.

Nombre y Firma Profesora Guía:

Paola María Andreucci Annunziata, PhD.

©2019, Eugenia Lia Eisendecker Melgarejo.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

Este proyecto de tesis fue realizado con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y se enmarca dentro del proyecto de la Investigadora Responsable Sra. Paola Andreucci Annunziata, Proyecto FONDECYT N° 11170971, “Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de las prácticas pedagógicas”.

AGRADECIMIENTOS

A mis hijos Mael y Florencia, por ser el motor, por preguntar y estar al pendiente.

A mi compañero Alex por sus palabras de aliento y constante apoyo.

A mis amigos Angélica, Elsa y Erick por el empuje para lograr este cierre.

A mi mentora y maestra Paola Andreucci, por la paciencia, por el cariño y la reflexión permanente para alcanzar mis sueños, gracias por la compañía.

INDICE:

1.	Resumen.	6
2.	Introducción	8
3.	Justificación y Propósito del Tema.	9
4.	Pregunta de Investigación.	10
5.	Objetivo General.	11
5. 1	Objetivos Específicos.	11
6.	Marco Teórico.	12
6. 1	Autonomía en la filosofía	12
6. 2	Rol del Docente en Formación y del Docente Formador	14
6. 3	Identidad docente	17
6. 4	Instancia académica de supervisión de práctica profesional	19
6. 5	Autonomía Profesional	20
7.	Metodología.	23
7. 1	Tipo de Investigación.	23
7. 2	Diseño de Investigación.	25
7. 3	Grupo de Estudio.	25
7. 3.1	Categorías	26
7. 3.2	Criterios de Selección	28
7. 3.3	Unidad de Análisis	31
7. 4	Procedimiento Producción de Datos.	32
7. 5	Consideraciones éticas y rigurosidad	34
7. 6	Procesamiento de los datos.	34
8.	Análisis de Resultados.	51
9.	Discusión, Conclusión y Sugerencias.	71
10.	Bibliografía.	74
11.	Anexos.	81
	Anexo I Transcripción entrevistas supervisores/as de práctica profesional.	82

Anexo II Transcripción grupos focales y entrevistas estudiantes de pedagogía.	260
Anexo III Consentimientos informados.	380

“Autonomía del docente en formación: Análisis de la práctica pedagógica en la instancia académica de supervisión de práctica profesional”

1. Resumen

En la presente investigación se buscó de qué manera emerge la autonomía del docente en formación en espacio de taller de supervisión práctica profesional de las carreras de pedagogía de la Universidad Gabriela Mistral, desde la necesidad de adquirir esta habilidad en el marco de la Formación Inicial Docente, que considera de vital importancia esta habilidad en el quehacer pedagógico. Desde una perspectiva que transita desde el docente formador, como modelo de rol, como promotor de la autonomía y otras habilidades del docente actual; desde el mismo docente en formación y cómo aporta a esta habilidad en particular, en tanto co-creador de su propia realidad, en este caso la pedagógica y los espacios comunes que son los concretos del espacio de taller de supervisión de práctica profesional y los relacionales en términos de comunicación y vinculación. Esto desde el análisis de contenido de las entrevistas y *focus group* a los grupos de práctica profesional de las carreras de pedagogía en educación diferencial, en educación física, en educación de párvulos y en el programa de licenciatura en educación media, de la Universidad Gabriela Mistral.

Los principales hallazgos dan cuenta de ciertos elementos que son necesarios en el desarrollo de la autonomía en el docente en formación, a saber la figura que ocupa el docente supervisor, especialmente desde la comunicación y el vínculo que establece con los/as supervisados/as. Las habilidades del docente en formación, relativas tanto a su ideario propio de autoconcepto y autodeterminación, así como el *engagement* o compromiso que tiene con su propio aprendizaje y la posición que ocupa en su centro de práctica en el rol de profesor en formación.

Palabras Clave: Autonomía, Formación Inicial Docente, Docente Formador, Docente en formación, Supervisión de Práctica Profesional.

Abstract.

In the present investigation, we looked for how the autonomy of the teacher emerges in training in the space of the professional internship supervision workshop of the pedagogy careers of the Gabriela Mistral University, from the need to acquire this skill in the framework of the Initial Teacher Training, which considers this skill vital in pedagogical work. From a perspective that moves from the teacher of teaching, as role model, as promoter of the autonomy and other skills of the current teacher; from the same teacher in training and how he contributes to this particular skill, as co-creator of his own reality, in this case the pedagogical and common spaces that are the concrete ones of the professional practice and relational supervision workshop space in terms of communication and bonding. This from the analysis of the content of the interviews and focus group to the professional practice groups of the pedagogy careers in special education, in physical education, in early education and in the degree program in secondary education, of the Gabriela Mistral University .

The main findings account for certain elements that are necessary in the development of autonomy in the teacher in training, namely the figure occupied by the supervising teacher, especially from the communication and the link established with the supervised. The skills of the teacher in training, related both to his own ideology of self-concept and self-determination, as well as the engagement or commitment he has with his own learning and the position he occupies in his practice center in the role of teacher in training.

Keywords: Autonomy, Initial Teacher Training, Teacher of Teaching, Teacher Training, Professional internship.

2. Introducción

La investigación realizada pretendió investigar el desarrollo de la autonomía del docente en formación, como elemento de la identidad docente, durante el proceso de formación profesional, más precisamente en el espacio de supervisión de práctica profesional de las carreras de educación de la Universidad Gabriela Mistral, a saber, la práctica pedagógica como promotor de dicha habilidad. Cabe destacar que este proyecto de tesis se enmarca dentro del proyecto FONDECYT N° 11170971.

La relevancia e interés que despierta la temática está estrechamente ligada a las reformas que se están haciendo en materia de educación en relación a la calidad y equidad de la educación chilena, donde los protagonistas principales son los docentes, pues en sus manos está la responsabilidad de educar a quienes serán los adultos del mañana. En concordancia a lo anterior, es necesario tener pedagogos (as) y docentes sólidos, no solo desde un enfoque tecnocrático, sino en la dimensión ética del ser educador en relación con sus estudiantes, de manera que sean legitimados en su quehacer en todos los niveles de nuestra sociedad. El Marco para la Buena Enseñanza, declara en su segundo punto del documento anexo del Contexto para la Buena Enseñanza en *Profesionalismo Docente*, que la autonomía profesional es a la vez: “una condición, un principio y una demanda que hacen los docentes para poner en juego sus capacidades.” (Mineduc, 2008, p.41) en la base de la responsabilidad de este ser docente, en tanto saber, saber hacer y saber convivir desde la pedagogía con sus estudiantes, con sus colegas y con todos los miembros de su comunidad educativa, que culminaría con el fortalecimiento de la profesión docente y que debe comenzar en la formación de pregrado.

Autores como Freire (1997, 2012), Rué (2007, 2009) y Andreucci (2013), relevan la autonomía en la construcción de la identidad del pedagogo/a, desde la perspectiva de un sujeto que ha de estar en permanente reflexión crítica de su propio ejercicio docente, como co-constructor del proceso de aprendizaje enseñanza, y por supuesto autónomo, autonomía que se visualiza también en los elementos prácticos del ejercicio docente. Freire (1996, 2012 p.30), señala que “exige de mí una reflexión crítica

permanente sobre mi práctica, a través de la cual yo voy evaluando mi actuar con los educandos”, en esta permanente reflexión se iría construyendo la autonomía en el otro también, desde la responsabilidad que tiene el docente de ser no solo un modelo de rol para sus educandos, también la responsabilidad que tiene consigo mismo de su quehacer pedagógico. Desde la identidad docente, Andreucci (2012), propone que sin ella el docente se convierte en una especie de autómatas de la práctica pedagógica, por lo que la búsqueda de esa identidad docente es fundamental, una identidad que reviste de cuestiones disciplinares, pero también de cuestiones éticas y que ha de tener que resolver a lo largo de su práctica pedagógica. Linda Matus (2013), por su parte, respecto de la práctica docente refiere: “cuya motivación sea la búsqueda de la autonomía que permita el desarrollo de prácticas reflexivas, críticas y transformadoras, necesarias para el logro de aprendizajes de calidad verdaderos” (p.81). Así, la autonomía se vuelve un elemento de la identidad docente fundamental, concepto que corona el compromiso que tiene el docente con el ser pedagogo y como a la vez, este lo significa como sujeto que enviste ese rol.

3. Justificación y propósito del tema

En la ley 20.903, que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, respecto de Desarrollo Profesional Docente, toma como principio la autonomía profesional declarando que:

El sistema propiciará la autonomía del profesional de la educación para organizar las actividades pedagógicas de acuerdo a las características de sus estudiantes y la articulación de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, conforme a las normativas curriculares, al respectivo proyecto educativo institucional, a las orientaciones legales del sistema educacional y a los programas específicos de mejoramiento e innovación. (MINEDUC, 2016, pp. 15-16)

Así este artículo de la ley hace referencia en específico a la dimensión del saber hacer en pedagogía, en un contexto de enseñanza aprendizaje, acompañando esta autonomía desde un marco legal, en tanto que la autonomía es mencionada también como una de las habilidades profesionales básicas de los estándares orientadores de la

formación inicial docente, fijados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas para las carreras de pedagogía en Chile y que corresponden a los conocimientos disciplinarios y pedagógicos con los que han de contar los profesionales de la educación al momento de su egreso.

Sin embargo esto no es suficiente, se debe ir más allá de lo declarado, se necesita conocer qué es lo que pasa en nuestras aulas universitarias, ya que la autonomía no es algo que se da de manera inmediata al egreso, es también un proceso que necesita ser construido en esta identidad de ser docente, acompañado por otros docentes. Como señala Rué (2009) respecto a la promoción de la autonomía:

Diversos factores juegan un papel real en el desarrollo de dicha autonomía y sus competencias asociadas, como por ejemplo: el clima del aula, un grado de confianza mutua, las expectativas (altas) del profesorado y del alumno, las interacciones positivas personales en el desarrollo tutorial de la autonomía en el aprendizaje, así como los aspectos emocionales. (2009, pp.115-116)

Esto nos da una idea acerca del contexto y de las (pre) disposiciones que han de tener los involucrados para que el estudiante alcance un grado de autonomía, que le permita desplegar los saberes incorporados en el proceso de formación y en conjunto con ello la capacidad de detenerse y observar las prácticas que le son propias en su rol de pedagogo en el mundo de hoy.

4. Pregunta de investigación.

¿Se propicia la autonomía en el espacio de supervisión de práctica profesional, de los y las estudiantes de carreras de pedagogía en educación diferencial, en educación física, en educación de párvulos, en inglés y en el programa de licenciatura en educación media, de la Universidad Gabriela Mistral?

5. Objetivos generales

Objetivo general: Comprender de qué manera la supervisión de práctica profesional favorece la autonomía en los y las estudiantes de las distintas pedagogías en la Universidad Gabriela Mistral.

5.1 Objetivos específicos

- Identificar habilidades en los/as docentes formadores/as como promotoras de autonomía.
- Identificar habilidades en los docentes en formación que den cuenta del desarrollo de la autonomía.
- Analizar la relación en el taller de práctica estudiante-supervisor/a, en términos de habilidades de comunicación y vinculares, como elementos promotores de autonomía.

Los supuestos que guían esta investigación se fundan en propuestas desde la educación para identificar factores y habilidades de los docentes supervisores de práctica profesional y de los docentes en formación, como elementos promotores de la autonomía. La autonomía, como elemento de la identidad docente, provendría tanto de las experiencias subjetivas del docente en formación, como de las experiencias con un otro, más precisamente la figura de un docente formador, en este caso supervisor de prácticas profesionales, con quién se comunica y vincula de manera permanente en este hito que es la práctica profesional. Se parte entonces, del supuesto que existen tanto procesos internos que darían paso a habilidades que permiten al estudiante ser autónomo en su proceso de aprendizaje, así como también existirían procesos que se dan con un otro, donde emergerían habilidades en ese otro, que se convierten en elementos promotores de dicha autonomía en aquel que ocupa el lugar de docente en formación. A la vez, en la intersubjetividad de la relación se proponen elementos que propiciarían la autonomía en el docente en formación.

6. Marco teórico

En el apartado siguiente se presenta el marco teórico que sustenta la investigación, partiendo en la revisión del concepto de autonomía desde los aspectos filosóficos, hacia la pedagogía crítica y finalmente en el campo del rol docente y la identidad docente inicial, como tema central de esta tesis para lograr un concepto que, desagregado en sí mismo, permita visualizar en los discursos de los distintos participantes su emergencia o no, a propósito de la necesidad de observar en el ejercicio docente una práctica crítico reflexiva que permita el despliegue del ser pedagogo.

6.1 Autonomía en la filosofía

Kant (1782), comienza hablando de voluntad en su escrito acerca de la Fundamentación Metafísica de las Costumbres, para poder dar lugar al concepto de autonomía, el que entrelaza en relación a tres conceptos:

El concepto de dignidad: *“La autonomía es, pues, el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional”* (p.12), siendo esta dignidad el valor que entrega Kant a las leyes auto-impuestas, porque estas son de naturaleza racional, por lo tanto son leyes universales. El concepto de voluntad: *“La autonomía de la voluntad es el estado por el cual ésta es una ley para sí misma, independientemente de cómo están constituidos los objetos del querer”* (p.22), donde la ley, es la que el mismo hombre se ha impuesto a sí mismo desde su propia razón, este se ha dado a sí mismo leyes (morales), que por esa imposición ha de cumplir y el concepto de libertad: *“Por voluntad se entiende una especie de causalidad de los seres vivos en cuanto que son racionales, y libertad sería la propiedad de esta causalidad por la cual puede ser eficiente independientemente de causas ajenas que la determinen”*(p.26), entonces la libertad de la voluntad es autonomía, en tanto en libertad el hombre actúa por las leyes morales, seremos autónomos en tanto actuemos en concordancia a las leyes morales,

que son universales porque provienen de la razón. La autonomía en Kant, parece ser más propia del individuo.

Castoriadis (1997), en tanto, sitúa la autonomía en los distintos ámbitos que ocupa y que actúa el ser humano. En el campo de la filosofía lo visualiza como un concepto dinámico, ya que está en constante movimiento: como una “interrogación ilimitada; que no se detiene ante nada y que se pone ella misma constantemente en causa” (Castoriadis, 1997, p.1.), así para que esta pueda emerger hay que estar en constante reflexión del concepto y el sentido mismo de la autonomía en todo el quehacer del individuo, a la vez que tiene que estar situándose en el espacio social. Aquí, desde la libertad humana, de esta acción de ser libre no solo en lo propio, sino en el espacio social, especialmente en lo referido al poder y la política, pensando la autonomía más bien como un proyecto de autonomía, que una característica en si misma del ser humano. Esto dado porque existe a priori una sociedad con sus instituciones que no le permiten una participación activa, donde existe un individuo que es parte de las decisiones, esto porque en la sociedad y las instituciones que la componen, existen normas y reglas, constituidas en el lenguaje y en la cultura que se adquiere al nacer, por lo tanto en esta actividad el individuo no es autónomo, ya que las sociedades están constituidas ya en sus instituciones, *a priori* de poder ser parte activa de las mismas.

Un poco más adelante en su obra, Castoriadis menciona que el psicoanálisis y como este en su sentido más práctico, hace un individuo autónomo, al que se aspira, pues a través del acceso al inconsciente sería posible “filtrar sus pulsiones inconscientes, y a no proceder sin reflexión y deliberación” (Castoriadis, 1997, p.3), momento en que tenemos herramientas de autorregulación para ejercer la autonomía. La autonomía para el autor será entonces “el actuar reflexivo de una razón que se crea en un movimiento sin fin, de una manera a la vez individual y social.” (Castoriadis, 1997, p.12,). Donde se puede dimensionar el concepto desde una óptica bidireccional, que no compete solo al individuo, pues le sitúa en un contexto con otros, con quienes está interactuando permanentemente.

6.2 Rol del Docente en Formación y del Docente Formador

Desde el constructivismo social, como teoría epistemológica que busca entender el aprendizaje, se concibe al sujeto como activo en la construcción del conocimiento, a partir de su relación e interacción con la realidad, ésta concebida desde la cultura y desde la relación que establecemos con otros significativos. En educación, estos otros significativos son profesores y docentes, quienes en su rol de mediadores, aportan en la internalización de nuevos aprendizajes de sus estudiantes. De aquí la importancia de la reflexión pedagógica del rol docente.

La pedagogía crítica propone ciertos elementos que en sí mismos son promotores de autonomía. En el libro “Pedagogía de la autonomía” (Freire, 1997, 2008, 2018), entrega una extensa reflexión acerca de aquello que han de considerar los educadores en la práctica pedagógica, haciendo énfasis en algunos tópicos que ya se conocen desde otros autores de la misma línea, como Henry Giroux (1990, 2013) o Peter McLaren (2012), para promover en los estudiantes habilidades y capacidades que le acerquen a la autonomía. Lo primero es que existe en estos autores una noción de sujeto-sujeto, donde la educación no es transferir conocimiento, sino el encuentro de un sujeto que enseña en la medida que aprende y otro que aprende en la medida que enseña, esto en referencia en Paulo Freire a que “no existe docencia sin discencia” (1997, p. 25). Giroux (1990), por su parte, confiere especial atención a esta noción de sujeto, ya que si el estudiante pierde la noción de sujeto, el acto educativo es solo la transmisión de conocimiento, alejándose de la necesidad de promover el pensamiento crítico, como acto fundamental del ejercicio pedagógico. Recordemos que en su “Pedagogía de la Autonomía”, Paulo Freire (1997) habla de la formación docente y la práctica educativa en pos de la autonomía del estudiante, considerando que los docentes han de ser críticos a la hora de observar su propia práctica, entendiéndola como una práctica alejada de la transmisión de conocimientos y proponiéndola como una centrada en crear posibilidades de construcción de conocimiento.

El pensamiento crítico, que ha de promover el docente, no es solo el acto educativo de aprender o incorporar aprendizaje, sino de transformar el entorno. Porque no es solo en el entorno áulico donde se aprende. Existe un entorno social, un contexto propio, donde se puede aprender aún más, dice Giroux (1990) citando a Stephen Arons (1976), mirando la escuela como un escenario social y porqué no, como un entorno político importante como agente socializador, pero no el único escenario para ello, existe detrás de cada sujeto un entorno cultural, social que promueve y entrega valores, características y herramientas, o no, para adaptarse al medio social en la adultez. Es por ello que la promoción del pensamiento crítico, por parte de los educadores, como instrumento de desarrollo de la capacidad crítico reflexiva, exige primero la reflexión crítica sobre la propia práctica docente, incorporando una curiosidad, necesaria, hacia la propia práctica. Giroux propone algo similar en su obra “Los docentes como intelectuales” (1990), donde invita a la reflexión docente y que esta reflexión sea extensiva también a otros espacios fuera del aula, para que los estudiantes puedan pensar el mundo para transformarlo y no solamente para habitarlo en razón de lo establecido (Giroux, 2013). La reflexión, incorpora la curiosidad y no es el fin último extinguirla con el desarrollo del pensamiento crítico, al contrario, esta crítica y reflexión son el espacio donde la curiosidad como dice Freire (1996), no deja de serlo, sino que además se vuelve una curiosidad crítica, y epistemológica, en términos de la rigurosidad que va obteniendo en el proceso de aprendizaje.

Tenemos entonces un docente formador, no solo transmisor de conocimientos, sino que un sujeto activo, comprometido con la transformación social a través del desarrollo y la promoción del pensamiento crítico como insumo de transformación para la sociedad actual, en términos no solo pedagógicos, sino sociopolíticos.

Ahora bien, en lo práctico de la autonomía, Pérez de Cabrera (2013), refiere que la emergencia de las nuevas pedagogías, ha traído consigo un nuevo estudiante, uno que es sujeto activo y significativo de su proceso de enseñanza aprendizaje.

De aquí se plantea la autonomía en el rol del estudiante desde dos lugares, en el concepto de aprendizaje autónomo y en los roles que ha de cumplir el docente para promover la autonomía, de tener un rol de protagonista, centrado en los saberes del docente, este pasa a convertirse en un mediador, de los contenidos y técnicas de su

disciplina, incluso de las habilidades que han de tener sus estudiantes. El estudiante, antes pasivo y visto como repositorio del saber que poseía el docente, se piensa hoy en día como central en el aprendizaje, activo, protagonista incluso partícipe reconocido de la interacción circular y permanente aprendizaje-enseñanza que se da en la relación entre docente y estudiante.

La autora revisa cómo el concepto de aprendizaje autónomo *“implica por parte del que aprende asumir la responsabilidad y el control interno del proceso personal de aprendizaje...un tipo de aprendizaje donde la norma la establece el propio sujeto que aprende”* (Escribano, 1995 citado por Pérez de Cabrera, 2013, pp. 46-47). A su vez, Benson (2011), significa el aprendizaje autónomo como: *“la capacidad de tomar control sobre el propio aprendizaje”* (Benson, citado por Pérez de Cabrera, 2013, p.47).

Pero, ¿De qué forma pueden los estudiantes, por una parte ocupar el papel principal en su proceso de aprendizaje y cómo incorporarán las habilidades necesarias para ello?, la respuesta podría ser, ciertamente, a través de la autonomía.

Así como el rol de los/as estudiantes ha sufrido grandes cambios a propósito de las nuevas formas de pensar y reformar la educación, también así lo ha sido para los/as docentes. Estos cambios no se refieren a una mera cuestión de actitud, sino que se requiere de un nuevo repertorio de habilidades a nivel pedagógico y personal, lo anterior implica nuevas formas de planificar el trabajo pedagógico, transmitir la información, plantear la didáctica de la disciplina, de evaluar y de concebir la educación superior en sí misma, así el docente podría disponerse a enfrentar con más herramientas las nuevas propuestas de hacer docencia en Chile. Esta nueva forma de ser docente implica mirar las propias prácticas pedagógicas, las concepciones que se tienen de la misma y el deseo de transformar la práctica pedagógica en una que instale a sus estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje, de manera que pueda el docente convertirse en promotor de la autonomía que necesita el estudiante en este nuevo escenario educativo.

Vilà, Rubio y Berlanga (2014), formulan que la investigación formativa, puede ser un buen camino para que los docentes puedan disponerse como guía y orientación al aprendizaje de los y las estudiantes, ya que este hace un acompañamiento desde el primer momento de la formulación del proyecto hasta la evaluación de este, sin perder

de vista que son los/as estudiantes quienes, realizan el trabajo con la orientación del docente. Sin embargo, más que la técnica en sí misma, interesa lo que los/as investigadores/as han encontrado: tres principios que pueden dar luces acerca de cómo propiciar la autonomía en el aula, son Sabariego, Ruiz y Sánchez (2013), citados en Vilà, Rubio y Berlanga (2014), quienes los presentan:

- La pregunta “la duda”: el aprendizaje es el resultado de procesos de construcción del conocimiento por parte del alumnado, asumiendo un rol activo de autoaprendizaje y autogestor del mismo.
- La no directividad docente: la búsqueda formativa requiere una forma de relacionarse con los estudiantes como facilitador del aprendizaje, como orientador y guía experto, respetando los diferentes puntos de vista que surgen del trabajo. De esta manera, se favorece el aprendizaje autónomo.
- La docencia inductiva, con interacción entre el entorno, la comunidad educativa y el currículo. El concepto mismo de problema de investigación, entendido como un núcleo temático complejo de indagación necesariamente articulado con otros, permite múltiples aproximaciones (interdisciplinariedad), el diálogo de saberes sobre el objeto de enseñanza para su comprensión integral. (p.243).

Así estas claves son tanto para docentes como para estudiantes, no situando solo en ellos la responsabilidad por la autonomía del estudiante, sino conectando entre ambos el contexto de aprendizaje en el que se está inserto.

6.3 Identidad docente

La formación de profesores en Chile comienza hacia fines del siglo XIX con la escuela normalista de la Universidad de Chile. Aquí el currículo del profesorado apuntaba a tres aspectos específicos: la formación general, la formación disciplinaria y la formación pedagógica. De esta manera el profesor era concebido como un servidor público y un tecnócrata de la educación. Esta mirada más técnica de la educación va transitando, acompañado de los cambios en todos los niveles de la educación, hacia una profesionalización del rol del profesorado (Johnson, 2010). Dentro de la

profesionalización que exige esta, existe la idea de que se da en este proceso una identificación con el rol de ser profesor, que se va constituyendo desde la formación de pregrado, porque está estrechamente relacionada a la vida misma, dinámico, en permanente proceso de recomposición, considerando que atraviesa trayectorias biográficas relevantes de la vida (Jarauta, 2017). El rol docente exige una construcción propia y a la vez colectiva de significado de dicho rol, desde la institución formadora hasta la comunidad educativa en que se inserta el docente que está en formación. No existe un currículo igual a otro en las instituciones de educación superior, tampoco un ideal de docente, pues cada uno: desde el docente en formación al docente formador han tenido trayectorias de vida distintas que le han llevado al lugar de desear el oficio de la pedagogía. Según Tenti (2009), interfieren variables personales, que reflejan el fuero interno del docente y cómo se relaciona con sus estudiantes a la vez que existen variables de trabajo colectivo, esto no solamente en relación a sus estudiantes sino en relación a otros docentes que intervienen en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, esto sucede también al docente en formación, muy especialmente en el lugar de práctica profesional es donde se muestra este proceso.

Castells (1997), citado en Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme (2016, p.272), significa la identidad docente “como un proceso de construcción de significados basado en algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los cuales se les da prioridad por sobre otras significaciones sociales”, para hacer referencia al carácter dinámico y transformador de la identidad docente. Los autores sitúan también las trayectorias de aprendizaje como un componente esencial de la identidad del docente, como proceso social en su construcción y mantenimiento.

La ley 20.903, promulgada el 4 de marzo de 2016, que crea el sistema de desarrollo profesional docente busca la formación y desarrollo continuos de los y las docentes para el ejercicio pedagógico, aquí la figura de la autonomía se presenta como habilidad desde el docente en el ejercicio profesional y como una habilidad a desarrollar en sus estudiantes.

El Centro de Desarrollo Docente del CPEIP, en el documento Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo (2018), pone a disposición una serie de estrategias para apoyar el desarrollo profesional docente, haciendo énfasis

en que el desarrollo de los/as docentes ha de ser una construcción individual pero también colaborativa, esto último apoyado especialmente por sus pares, definido como formador de formadores, como mediador de aprendizajes de los futuros docentes: “los sujetos a los que forma, ya sean estos individuos, grupos o instituciones, devendrán en seres autónomos, y, por tanto, prescindirán del formador como elemento dinamizador” (p.55). Así el profesor/a en formación se hace cargo de su aprendizaje y su desarrollo profesional continuo.

Ahora bien, en la línea argumental hay que abordar el concepto de identidad docente antes de abordar en sí mismo el concepto de autonomía.

Lo que se ha transitado hasta ahora en este apartado, lleva a pensar la identidad docente como un proceso dinámico, Valliant (2007), citado en Matus (2013) hace una definición bastante adecuada de lo que es la identidad docente, considerándola “una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja” (p.78). La identidad docente entonces se encuentra en estrecha relación con la historia personal y social y con su contexto, entendiendo el contexto inmediato del docente en formación, como su comunidad educativa o en este caso, comunidades educativas, pensando en su institución formativa y su centro de práctica.

6.4 Instancia académica de supervisión de práctica profesional

Se toma como contexto el espacio de supervisión de prácticas profesionales de las carreras de pedagogía, ya que se identifica como el último hito formativo en sí mismo y es además donde los y las profesores/as novatos/as tendrán la oportunidad de poner de manifiesto lo aprendido durante su formación académica y práctica.

Tanto para el docente formador, como para el docente en formación, resulta una actividad compleja. Según Andreucci (2016a), el profesor formador requiere tener una panorámica de los y las estudiantes en función de su conocimiento en el sentido amplio del término, considerando como cada cual ha internalizado además las relaciones que

se dan en los contextos de aprendizaje enseñanza (estudiantes, colegas, comunidad educativa en general), a la vez que es acompañante de este camino hacia la autonomía de convertirse en docente ya formado, desde la perspectiva de un docente experto.

Borri-Anadón (2015, p. 7), cita a Barbier (2011) para referirse a la práctica profesional como un “proceso de transformación de una realidad en otra realidad que requiere la intervención de un operador humano”, de esta manera se pone el acento en cómo al espacio de taller de práctica profesional se traen las prácticas pedagógicas de los docentes en formación, donde la práctica se transforma en un objeto y los involucrados en sujetos de intervención de la puesta en escena de la práctica pedagógica, refiere Andreucci (2016a, p.9) “el desempeño inicial docente dependería, por una parte de la formación inicial y por otra, de las características de la experiencia profesional, considerándose la práctica profesional como determinante”, subyace aquí la importancia de conocer cómo se construye este escenario en pos de desarrollar la autonomía en el docente en formación.

6.5 Autonomía Profesional

Finalmente para enmarcar en esta investigación el concepto de autonomía se recogieron dos definiciones, que a juicio de la investigadora, entregan mayor claridad para comprender el dinamismo y la dirección de la autonomía profesional. Se recogen dos autores principales para las definiciones, que han trabajado en específico la temática de la autonomía en la educación.

Joan Rué (2009, 2018), profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha descrito y escrito acerca de la autonomía en educación desde hace un buen tiempo, principalmente en el contexto de educación superior. Como definición, Rué señala que la autonomía es: “la capacidad de dotarse uno mismo de las reglas, de las normas para el aprendizaje, en función de sus diversos niveles de exigencia, sin por ello eludir la responsabilidad de dar cuenta de sus procesos y de sus resultados” (Rué 2009, citado en Aguado, López y Hernández, 2017, p.300).

Rué (2009), hace una propuesta de las condiciones que se han de tener para promover la autonomía en los estudiantes:

1. Generar en los estudiantes confianza en sí mismos. No hay camino hacia el aprendizaje con personas con baja autoestima o niveles bajos de confianza en sí mismos o en lo que hacen.
2. Intentar generar ambientes estimulantes de aprendizaje. Más allá de lo material, ello se consigue introduciendo en la mente de los estudiantes la noción del “reto”, desde preguntas tan aparentemente simples como: ¿qué haré hoy? ¿qué puedo hacer, qué puedo aportar con lo que hago?, hasta otras más complejas: ¿cómo puedo abordar la propuesta o el problema X?
3. Desarrollar situaciones de aprendizaje mediante interacción social, cooperando con otros, ayudándoles y haciendo que se ayuden.
4. Procurar que cualquier situación de aprendizaje se resuelva mediante una *producción* del estudiante, es decir, algo que a sus ojos tenga sentido y pueda ser “enseñado” a los demás, a sus padres por ejemplo, en el caso de los niños pequeños. Un texto puede ser una carta, una carta puede ser para un periódico, de la clase o de la escuela o de la ciudad. Una carta puede resumir un informe, un informe puede manejar datos estadísticos, matemáticos y texto, puede resumirse en cuadros, tablas, etc.
5. Tener información clara acerca de lo que se debe hacer y cómo.
6. Aprender a explicar, a contar lo aprendido, con diversas técnicas, desde el dibujo los más pequeños, hasta las presentaciones formales ante un auditorio un universitario.
7. Los estudiantes deben contar con el apoyo de los profesores en este proceso, en los aspectos procedimentales o de contenido y tener retornos acerca del proceso seguido.
8. Tener recursos y contar con orientaciones para saber manejarse, hasta cierto punto, con criterio propio y para mejorar o superar lo que necesita ser mejorado.
9. Obtener la valoración frecuente del trabajo por parte del profesorado, en función del esfuerzo y del logro realizado.
10. Poder trabajar en un entorno de aula que facilite concentrarse en el trabajo y en las tareas propuestas.

Fuente: Adaptada de Rué, 2009.

Además, desde los elementos prácticos y específicos de la autonomía en el docente, Rué (2009), propone una serie de elementos para el desarrollo de la autonomía en la educación superior, a saber:

Ensayos, entrenamiento. Motivación para asumir responsabilidades. Asesoría en los procesos de aprendizaje. Pautas y herramientas adecuadas. Rebajar la sensación de inseguridad. Desarrollar modelos de actuación.

Fuente: Adaptada de Rué, 2009.

Sarramona (2012), en una línea similar, concibe la autonomía como una meta educativa, que no se da en el espacio personal exclusivamente, sino en un espacio con otros en la reciprocidad. Él entrega una definición desde una perspectiva educacional, señalando que:

El desarrollo de la autonomía supone la capacidad de pensar por uno mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. Autonomía significa, por tanto, gobernarse a sí mismo. (2012, p.2).

Entonces, el autor hace una propuesta para poder como docentes promover la autonomía de los estudiantes: “Dejar progresivos márgenes de libertad, fomentar la capacidad de decisión, al tiempo que se asumen las responsabilidades de los propios actos”. (p.11).

Con estas definiciones se cierra el apartado teórico de la presente investigación, en el apartado metodológico se retoma el concepto en función de definir los supuestos a trabajar durante la investigación.

7. Metodología

A continuación, se presenta la metodología utilizada en este estudio, a la base de la conceptualización teórica ya revisada. Se distingue en este apartado: el tipo de investigación, diseño de investigación, grupo de estudio, unidad de análisis, alcances y limitaciones de la investigación, los instrumentos de recolección de datos, las consideraciones éticas y de rigurosidad, finalizando con el procesamiento de los datos. El propósito de este estudio de caso es comprender como emerge la autonomía en los estudiantes de pedagogía, en el espacio de taller de práctica profesional, como hito último del proceso formativo en dichas carreras de la Universidad Gabriela Mistral. La autonomía, se toma desde la conceptualización de Rué y puede definirse como “la capacidad de dotarse uno mismo de las reglas, de las normas para el aprendizaje, en función de sus diversos niveles de exigencia, sin por ello eludir la responsabilidad de dar cuenta de sus procesos y de sus resultados” (Rué, 2009).

7.1 Tipo de Investigación

Para el análisis del material se propone el análisis de contenido de tipo narrativo fenomenológico, este tiene como propósito poder incorporar la interacción dialógica que emerge en las narrativas de estudiantes y docentes como un todo integrado que se constituye en favor del proceso de la emergencia de la autonomía como unidad de análisis, ya comentada.

Este análisis consistió en identificar narrativas que expliciten la autonomía en el estudiante/docente en formación en sí mismos o a través de las narrativas de los/as docentes supervisores/as de práctica.

Es un estudio con enfoque cualitativo de investigación, que busca comprender e interpretar el fenómeno de la autonomía en los y las estudiantes que se encuentren realizando su práctica profesional de las carreras de pedagogía de la Universidad Gabriela Mistral. Este enfoque “se selecciona cuando el propósito es examinar la forma

en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Punch; Lichtman; Morse; Encyclopedia of Educational Psychology; Lahman y Geist; Carey citados por Hernández, Fernández y Baptista, p. 358, 2013).

La exploración y comprensión del fenómeno de la autonomía está dada en el entorno natural, en este caso: el taller de práctica profesional, que se da en el contexto de las prácticas profesionales de las carreras de pedagogía de la Universidad Gabriela Mistral.

7.2 Diseño de Investigación

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo de tipo narrativo fenomenológico. Los diseños fenomenológicos “tienen como propósito principal explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común y diferentes de tales vivencias”, (Hernández, Fernández y Baptista, 2013, p. 503). De esta manera se busca visualizar la emergencia de la autonomía en el grupo de estudiantes de pedagogía, que participan de los talleres de práctica profesional de sus respectivas pedagogías, a partir del análisis dialógico del discurso. El diseño fenomenológico con aproximación hermenéutica involucra la experiencia humana y su interpretación, a partir de las narrativas y discursos que entreguen los y las participantes.

7.3 Grupo de estudio

El grupo de estudio está compuesto por nueve grupos de taller de práctica profesional de las carreras de pedagogía de la Universidad Gabriela Mistral del primer y segundo semestre del año 2018, estudiantes y supervisoras de práctica. Corresponde a un tipo de muestra dirigida, puesto que la elección de la misma está en concordancia con las características de esta investigación. (Hernández, Fernández y Baptista, 2013), que se enmarca en el proyecto FONDECYT N° 11170971.

7.3.1 Categorías consideradas en el análisis

Partiendo del supuesto que en el espacio de taller de práctica profesional de las carreras de pedagogía, se da la oportunidad de emergencia de la autonomía, vista como una necesidad desde la formación inicial docente, se desagregan categorías, a partir del concepto de autonomía.

Autonomía: “la capacidad de dotarse uno mismo de las reglas, de las normas para el aprendizaje, en función de sus diversos niveles de exigencia, sin por ello eludir la responsabilidad de dar cuenta de sus procesos y de sus resultados” (Rué 2009, citado en Aguado, López y Hernández, 2017, p.300).

Ahora bien, en lo específico, en el análisis de los datos se plantean tres elementos desagregados principales que guardan relación con los aspectos, habilidades o condiciones que propician la autonomía en los/as estudiantes, así como característica propias de los estudiantes que reflejan que han alcanzado cierto grado de autonomía, que les permite un desempeño adecuado como futuros profesores.

Con respecto a aquellos aspectos promotores de autonomía que se espera estén en los docentes formadores, se consideraron pertinentes los siguientes:

Confianza: Entregada desde el docente al estudiante (Rué, 2009) entendida como una confianza en el aspecto académico del estudiante, en señal de confiar en sus conocimientos y capacidades académicas para un buen rendimiento.

Noticing: Es una competencia profesional que identifica el cómo aprende su estudiante y como se va desarrollando en otras áreas del conocimiento (Rovira-Collado, 2016), a través de la cual el docente identifica que aspectos son los relevantes en el proceso de enseñanza, interpreta y tomar decisiones acerca de esta situación. (Solar, Treviños, San Martín y Ayala, 2017). Es el mirar profesionalmente y ser capaz de darse cuenta de qué manera aprenden los estudiantes y que hacer para que estos persistan en su aprendizaje.

Promoción del pensamiento crítico reflexivo: Desde Freire (1996), como pensamiento y acción, puesto que el pensamiento crítico será el que no frena al estudiante de pensar o actuar críticamente. Es, por tanto, una actividad cognitiva que

lleva a la comprensión de lo que nos rodea y más profundamente, comprender la práctica pedagógica.

En cuanto a los elementos que denotan una adquisición de autonomía en docente en formación se proponen los siguientes aspectos a considerar:

Engagement: estado motivacional persistente que experimentan los estudiantes en relación a su actividad académica y que involucraría fundamentalmente tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción. (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005, citados en Medrano, Moretti y Ortiz, 2014)

Autodeterminación: Se refiere a “una característica disposicional que se pone de manifiesto cuando la persona actúa como agente causal de su propia vida” (Shogren et al., 2015 citado en Mumbardó et al., 2017, p.42)

Autoconcepto: El autoconcepto académico se refiere a una percepción positiva de sí mismo, incrementando las posibilidades de desarrollo de sus habilidades a la vez que potencia su seguridad en el espacio educativo. (Rogers, 1995, citado en Díaz y Lobo, 2012).

Ahora bien, Rué (2009), propone el clima de aula como uno de los promotores de la autonomía en los/as estudiantes, asegurando que “las aulas configuran un espacio privilegiado para potenciar la autonomía del alumno” (p.158), a la vez muestra que las interacciones positivas y aspectos relacionales de la diada estudiante/docente también lo son.

Comunicación: Principalmente ligada a la función de la comunicación en pedagogía, propuesta por Ribot, Pérez, Rousseaux y Vega (2014), dada por la función informativa, afectiva y reguladora.

Vínculo/relación: Dada por la vinculación afectivo relacional del docente formador y el docente en formación. El vínculo permitiría una cercanía que promueve la autonomía en el docente en formación.

Taller de supervisión: Definido como el espacio físico donde se lleva a cabo la puesta en escena de la práctica profesional, vale decir el contexto donde los/as estudiantes y docente supervisor/a, se reúnen para traer a ese sitio las prácticas pedagógicas puestas en marcha en su centro de práctica y que cobra un significado distinto en cada participante. Se considera como una categoría a analizar, más no como una habilidad.

7.3.2 Criterio de selección

Es un tipo de muestra dirigida ya que corresponde a los grupos de supervisión de las carreras de pedagogía de la Universidad Gabriela Mistral, compuestos por estudiantes y supervisores/as de práctica profesional y que se llevan a cabo en las dependencias de la casa de estudios, en el marco del Proyecto FONDECYT N° 11170971.

a. Criterios de inclusión

Estudiantes regulares de las distintas carreras de pedagogía de la Universidad Gabriela Mistral, de jornada diurna y vespertina, en situación regular o de segunda oportunidad, esto corresponde a estudiantes que hayan reprobado su práctica profesional o rezagados por otras asignaturas pendientes, considerando que es requisito tener aprobadas todas las asignaturas hasta el séptimo semestre de carrera.

Supervisores de práctica profesional. Estos han de tener al menos 5 años de experiencia como supervisor/a de práctica y una cualificación de excelente en la evaluación docente en los últimos 3 períodos. Esta información fue entregada de manera informal por los directores/as de carrera en la convocatoria a la investigación principal de la Investigadora Responsable Sra. Paola Andreucci Annunziata, Proyecto FONDECYT N° 11170971, “Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de las prácticas pedagógicas”.

b. Criterios de exclusión

Estudiantes de otras disciplinas distintas a la de pedagogía en educación provenientes de otras universidades.

Supervisores de práctica profesional de otras disciplinas y universidades.

Tabla N°1: Caracterización estudiantes.

Grupos de supervisión de práctica profesional	Rango de edades	Género	Jornada	Experiencia previa en educación	Supervisora
Educación parvularia	21-26 años	F	Diurna	No	Supervisora Educación de Párvulos 1
Educación parvularia	22-28 años	F	Vespertina	Sí	Supervisora Educación de Párvulos 2
Educación parvularia	22 – 38 años	F	Vespertina	Sí	Supervisora Educación de Párvulos 3
Educación Diferencial	21 – 27 años	F	Diurna	No	Supervisora Educación Diferencial
Educación Diferencial	22 – 42 años	M/F	Vespertina	Sí	Supervisora Educación Diferencial
Pedagogía en Inglés	22 años	F	Diurna	No	Supervisora Pedagogía en Inglés
Licenciatura en Enseñanza Media		M	Diurna	No	Supervisor Licenciatura en Enseñanza Media 1
Licenciatura en Enseñanza Media	23 – 32 años	M/F	Diurna	No	Supervisor Licenciatura en

					Enseñanza Media 2
Pedagogía en Educación Física	21 – 28 años	M/F		No	Supervisora pedagogía en Educación Física

Fuente: Elaboración propia

Tabla N°2: Caracterización supervisores/as

Supervisor/a	Título	Postítulos y posgrados	Años de experiencia supervisor/a de prácticas profesionales	Grupos de Supervisión
Supervisora Educación de Párvulos 1	Educadora de Párvulos	Magister en gestión y liderazgo Educativo.	11 años	2
Supervisora Educación de Párvulos 2	Educadora de Párvulos Psicóloga	Magíster en Psicología	10 años	2
Supervisora Educación de Párvulos 3	Educadora de Párvulos	Magister en Pedagogía y gestión en educación superior.	19 años	1
Supervisora Educación Diferencial	Educadora Diferencial	Magister en Educación Mención Docencia para la Educación Superior.	10 años	2
Supervisora Pedagogía en Inglés	Profesora de Inglés	Magister en Educación Mención Docencia para la Educación Superior. Magister en Gestión Administrativa.	10 años	1
Supervisor Licenciatura en	Profesor de Inglés	Magíster en Letras mención Lingüística.	5 años	1

Enseñanza Media 1				
Supervisor Licenciatura en Enseñanza Media 2	Licenciada en Bioquímica	Licenciatura en Educación Media. Profesora de Ciencias Naturales, Biología y Química.	11 años	1
Supervisora pedagogía en Educación Física	Profesora de Educación Física	Magíster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos. Magíster en Educación, mención Gestión y Administración Educativa. Magíster en Educación Física, mención en Administración Deportiva.	10 años	1

Fuente: Elaboración propia

7.3.3 Unidad de análisis

Se utilizaron como unidad de análisis las transcripciones, directas y posteriormente codificadas, de entrevistas de inicio y cierre realizadas a supervisores de práctica profesional de las carreras de pedagogía, las transcripciones de entrevistas y grupos focales de inicio y final realizados a estudiantes de las carreras de pedagogía que asisten a taller de práctica profesional.

7.4 Procedimiento de Recolección de Datos

El equipo de investigación recoge los datos en las dependencias de la Universidad Gabriela Mistral a través de entrevistas personales a los y las supervisores de práctica profesional, entrevistas y grupos focales a los/as estudiantes de pedagogía en educación diferencial, de párvulos, inglés, educación física y licenciatura en educación media, del año 2018. A continuación es posible visualizar las entrevistas y *focus group* realizados:

Tabla N°3: Entrevistas y Focus Group estudiantes.

Grupo	Tipo	Duración	Participantes	Tipo	Duración	Participantes	Supervisor/a
Educación parvularia	Focus group Inicio	29:46	4	Focus group cierre	25:49	4	Supervisora Educación de Párvulos 1
Educación parvularia	Focus group Inicio	43:47	5	Focus group cierre	09:29	4	Supervisora Educación de Párvulos 2
Educación parvularia	Entrevista de Inicio	20:07	1	Focus group cierre	28:57	5	Supervisora Educación de Párvulos 3
Educación Diferencial	Focus group Inicio	51:52	4	Focus group cierre	28:05	4	Supervisora Educación Diferencial
Educación Diferencial	Focus group Inicio	28:52	13	Focus group cierre	09:12	2	Supervisora Educación Diferencial
Pedagogía en Inglés	Entrevista Inicio	07:51	1	Entrevista cierre	09:26	1	Supervisora Pedagogía en Inglés

Licenciatura en Enseñanza Media	Focus group Inicio	16:05	6	Focus group cierre	42:47	5	Supervisor Licenciatura en Enseñanza Media 2
Pedagogía en Educación Física	Focus Inicial	30:03	7	Focus group cierre	30:01	5	Supervisora pedagogía en Educación Física

Fuente: Elaboración propia.

Grupo	Tipo	Duración	Participantes	Tipo	Duración	Participantes
Supervisora Educación de Párvulos 1	Entrevista de Inicio	52:31	1	Entrevista cierre	12:20	1
Supervisora Educación de Párvulos 2	Entrevista de Inicio	53:41	1	Entrevista cierre	15:50	1
Supervisora Educación de Párvulos 3	Entrevista de Inicio	47:12	1	Entrevista cierre	26:48	1
Supervisora Educación Diferencial	Entrevista de Inicio	33:25	1	Entrevista cierre	33:01	1
Supervisora Pedagogía en Inglés	Entrevista de Inicio	11:46	1	Entrevista cierre	07:51	1
Supervisor Licenciatura	Entrevista de Inicio	55:00	1	Entrevista cierre	17:38	1

en Enseñanza Media 2						
Supervisora pedagogía en Educación Física	Entrevista de Inicio	27:53	7	Entrevista cierre	13:16	5

Fuente: elaboración propia.

7.5 Consideraciones Éticas y Rigurosidad

Esta investigación adhiere a los principios y responsabilidades de la Declaración de Singapur (2010) sobre la integridad en investigación en su totalidad. Destacan de dicha declaración las siguientes:

Integridad: Que atañe a la responsabilidad de los investigadores en relación a la honradez de sus investigaciones.

Documentación de la investigación: en relación a que la documentación ha de estar disponible para los y las participantes y así puedan verificar cualquier tipo de información.

En cuanto a la rigurosidad de la investigación se confeccionaron *a priori*, en el inicio del proyecto FONDECYT al cual está vinculada la presente investigación, se entregaron consentimientos informados para cada participante que contempla: el objetivo de la investigación, la participación voluntaria de los sujetos y la confidencialidad de la información personal que entregan. Es posible visualizarlos documentos tipo en el Anexo III.

7.6 Procesamiento de los datos

Se realizó un análisis crítico del discurso a partir de las transcripciones de las entrevistas y grupos focales de las sesiones realizados a los participantes, en este caso, estudiantes de pedagogía de la Universidad Gabriela Mistral, más precisamente,

que fueran parte del taller de práctica profesional y sus docentes supervisores de las prácticas profesionales.

Para esto se utilizó el *software* Atlas.ti, versión 7.5.18. Esta herramienta informática permite analizar datos cualitativos, para la formulación de teorías, ya que como señala San Martín (2013) “permite expresar el sentido circular del análisis cualitativo” (p. 114), así se va desarrollando la teoría en función de los datos recogidos a lo largo de la investigación. Luego de una íntegra lectura, se seleccionaron párrafos relativos a los objetivos de este trabajo, donde se encontraron elementos promotores de autonomía.

A partir de lo formulado en el marco teórico conceptual de esta investigación se levantaron categorías que dan cuenta de la emergencia de la autonomía del docente en formación, como elemento destacado de la identidad docente inicial, aspectos que se logran visualizar en las narrativas de lo que se da en la relación docente-estudiante referido al taller de supervisión de práctica profesional, propuesto por Joan Rué (2009), en relación a el clima de aula y las interacciones positivas entre el docente y el estudiante.

A continuación, se presenta el corpus de datos en su totalidad, posteriormente en el análisis de dichos resultados, se extraen las codificaciones principales de las categorías propuestas, se utilizaron las siguientes denominaciones para los/as participantes.

Tabla N°4:

Denominación	Participante
S.E.P 1	Supervisora Educación de Párvulos 1
S.E.P 2	Supervisora Educación de Párvulos 2
S.E.P 3	Supervisora Educación de Párvulos 3
S.L.E.M 1	Supervisora Licenciatura Enseñanza Media 1
S.L.E.M 2	Supervisora Licenciatura Enseñanza Media 2
S.P.E.D	Supervisora Pedagogía en Educación Diferencial.
S.P.E.F.	Supervisora Pedagogía en Educación física

S.P.I	Supervisora Pedagogía en Inglés
P.E.P.	Pedagogía en Educación de Párvulos
P.E.D.	Pedagogía en Educación Diferencial.
L.E.M.	Licenciatura Enseñanza Media
P.I.	Pedagogía en Inglés

Fuente: Elaboración propia

Habilidades docentes supervisores/as promotoras de autonomía.
Confianza
<p>“partimos diciendo «cómo se vio usted», «cómo se sintió», qué nos pueden decir antes que nosotros les digamos todo.” (S.E.P 1, 2018)</p> <p>“Y es muy respetuoso porque es un espacio de crecimiento, porque no cualquiera muestra lo que uno hace.” (S.E.P 1, 2018)</p> <p>“...que este proceso de práctica sea enriquecedor respecto a cómo fue capaz de llevar a cabo esto con todo lo que significa.” (S.E.P 1, 2018)</p> <p>“yo no voy a estar diciéndoles «chiquillas, la próxima semana...», no, ellas saben lo que tienen que hacer.” (S.E.P 1, 2018)</p> <p>“No se decaiga, es parte de la vida, no todos nos quieren, a veces nos quieren más, nos quieren menos, pero lo importante es cómo usted se enfrenta a esto.” (S.E.P 1, 2018)</p> <p>“Entregar las herramientas para la organización de este proceso, dar confianza respecto a su propio proceso de práctica, favorecer el empoderamiento y la autonomía de estas estudiantes, no entregando nosotros los contenidos, sino que ellas sean capaces de hacer los propios talleres.” (S.E.P 1, 2018)</p> <p>“como profesoras tenemos que ponernos en el rol de potenciarlas, que esto se va a sacar adelante.” (S.E.P 1, 2018)</p> <p>“Se conjugan un montón de experiencias, de contenido, de afirmar su rol como futura educadora, tanto esfuerzo. O sea, yo siento que pasa como la vida ahí.” (S.E.P 1, 2018)</p> <p>“Yo no recibo ningún Whats App de a uno. Cualquier pregunta me la hacen ahí y yo la contesto y después van apareciendo las otras. Porque eso también les da confianza: «ah, no soy la única que está preguntando estas cosas».”(S.E.P 2, 2018)</p>

“pienso que la parte afectiva, la parte emocional, la parte ayuda... y ellas se sienten más seguras.” (S.E.P 2, 2018)

“...porque mi idea no es pasarle la pauta de evaluación y decirle “mira, check”, sino algo un poco más profundo, decir cuáles son sus fortalezas, porque de repente ellos mismos desconocen sus fortalezas.” (S.L.E.M , 2018)

“el aportar desde las fortalezas, y que ellos mismos reconozcan sus fortalezas, eso es un aporte que uno tiene que hacer.” (S.L.E.M , 2018)

“Por un lado es retroalimentar como para que crezca, pero también aportar desde su propia experiencia, en ayudarlo en cosas que se requieran, no es una visión de “yo voy a ver como lo estás haciendo”, y me asomo y me voy, sino un proceso de acompañar en el crecimiento del profesional.” (S.L.E.M , 2018)

“Una vez que se realice esta planificación se revisa y se invita a la estudiante a revisarla en conjunto y darle a conocer cuáles son los aspectos que hay que mejorar. Sin embargo, ese proceso de retroalimentación no es todo dado por uno, sino que uno formula preguntas para que el propio estudiante realice este cambio desde él, no desde nosotros.” (S.E.P 1, 2018)

“el rol de poder sacar desde ellas sus propias respuestas tratando de ser un orientador y facilitador de este proceso, pero que el resultado final ellas lo construyen.” (S.E.P 1, 2018)

“No podría entregar puro contenido si no hago una retroalimentación, si yo no produzco en el otro el proceso de generar sus propias respuestas y su propio desarrollo desde lo individual.” (S.E.P 1, 2018)

“en la defensa de portafolio se nota, se nota como ellas fueron madurando de a poco y cómo salen.” (S.E.P 3, 2018)

“el rol que trato de fomentar que es el de propender a su autoconfianza, en que los chicos efectivamente tienen el bagaje y el conocimiento y tienen que ser coherentes en el plasmado de esos lineamientos.” (S.P.I. 1,2018)

“Yo siento que hay mucha confianza. Esto de ser rígida, pero con mucho cariño, de poder llamar siempre a reflexión cuando a veces pasan cosas.” (S.E.P 1, 2018)

“Pero al verla a ella la verdad es que me relajé, porque es una maravilla. Esa es una de las personas, de las alumnas que me llamó la atención positivamente y me cambió 180 grados el concepto que tenía de ella.” (S.E.P 2, 2018)

“yo hablé con ella, le dije «no podemos tirar todo lo que has hecho en casi un mes de práctica, no, vamos a esperar. Yo confío en lo que tú sabes, confío en lo que tú eres

como buena alumna, muy responsable, así que yo me la juego por ti y te voy a dejar en el centro de práctica.” (S.E.P 3, 2018)

“ya es una futura profesora. Falta no más la tesis y listo.” (S.P.I. 2 ,2018)

“Tengo muchas estudiantes que son muy temerosas de lo que están haciendo, entonces yo transmito mi forma de «yo tengo confianza en ti, sé que vas a poder, sé que vas a ser una excelente profesional, y si yo confío en ti tú tienes que confiar en ti también.” (S.P.E.D., 2018)

“como vengo de todo un contexto afectivo... es que tengan confianza en ellas y sepan que van a ser unas excelentes profesionales.” (S.P.E.D., 2018)

“. Yo siempre les digo a las estudiantes que yo no soy un supervisor, que yo soy quien las orienta, quien las guía y quien las encamina en el proceso a ser profesional.” (S.P.E.D., 2018)

“Entonces para mí es el proceso más importante, y es donde tú formas a la estudiante que quieres sacar. Es donde tú la formas no solo en conocimiento, en práctica, sino en carácter, en formación, si tú le das una formación más valórica.” (S.P.E.D., 2018)

Noticing

“Ellas se sienten identificadas y ellas mismas van evaluándose inclusive si uno no dice nada. Ellas se van corrigiendo, por decirlo así, cuando se ven desde fuera.” (S.E.P 1, 2018)

“ellas lo han manifestado así, cuando están en la sala de clases, aun siendo alumnas regulares, no se sienten valorizadas situadas en otro contexto. Que ya están un poquito más grandes, valorizadas haciendo su práctica profesional y el trabajo en sí, porque son reconocidas en las instituciones como una más, como parte de la planta aun cuando sean alumnas en práctica.” (S.E.P 1, 2018)

“ya tenemos el conocimiento de cómo se enfrentan ellas, reconocemos ciertas características o ciertas estructuras del carácter de ellas.” (S.E.P 1, 2018)

“Y ellas mismas van realizando el taller y yo me sumo, yo oriento, voy desde el ladito empujando. Pero la idea es que ellas se empoderen de este proceso.” (S.E.P 1, 2018)

“yo hago como un seguimiento un poco de lo que le está ocurriendo a cada uno en su práctica.” (S.L.E.M , 2018)

“ellas construyen sus experiencias a partir de lo vivido y cómo nosotros lo vamos orientando.”(S.E.P 1, 2018)

“Reflexivas desde su propio hacer, pero también de su ser, que es importante. Y yo creo que a partir de ese ejercicio constante a las chiquillas les hace mucho más fácil el sentido de su práctica pedagógica.” (S.P.E.D, 2018)

“Ahora, cuando ellas llevan más de un mes, un mes y medio, se van solitas y me van avisando cosas, las preguntas son menos, las retroalimentaciones, si bien son iguales, pero... ya se empiezan a empoderar más de la situación.” (S.E.P 2, 2018)

“Al principio vamos muy de la mano y después ya se va soltando de a poquitito y al final ya lo hacen solas. Y quedan con esa sensación de “soy capaz”. “Soy capaz de hacerlo sin tener a la profesora al lado, sin tener a la educadora dentro del aula, si la educadora se desaparece del aula yo soy capaz de estar frente al grupo, lo domino, sé lo que hay que hacer, sigo una rutina.” (S.E.P. 3, 2018)

“De que todos los conocimientos que ellos adquirieron antes, los coloquen en práctica. Muchas veces ellos ni siquiera se dan cuenta que saben.” (S.P.E.F., 2018)

“Yo como tutora digo, «no, pero recuerda que en tal asignatura vieron tal cosa, entonces trasládalo ahora a los niños donde estás trabajando, ¿cómo se puede implementar?, si tienes esta unidad, tienes que trabajar este contenido, tienes que lograr este aprendizaje, de acuerdo a lo que tú viste en tal asignatura, ¿lo podemos hacer? La idea es que ellos se den cuenta y apliquen todo lo que aprendieron, porque de eso se trata la práctica profesional, y orientarlos de manera que lleguen al objetivo final.” (S.P.E.F., 2018)

“yo parto de esa base: que lo que le puede servir a uno en forma específica también le puede servir a los otros independiente que hayan tenido esa falla o ese acierto.” (S.P.E.F., 2018)

“Bueno cuando los voy viendo en la práctica, veo que todo lo que hicieron acá, ellos lo ponen en práctica.” (S.L.E.M 1, 2018)

“se dan cuenta porque, ya a estas alturas, son personas adultas y son capaces de reconocer cuáles son sus defectos, sus falencias, y también sus virtudes.” (S.P.E.F., 2018)

“nosotros siempre exponemos los problemas en forma grupal, cosa de que lo que le sucede a uno, le sirva también al otro. Porque muchas veces hay situaciones similares que suceden en los colegios. Entonces la experiencia de uno, la idea es que la pueda compartir y le sirva a los demás.” (S.P.E.F., 2018)

“comenzó quizá muy tímida, le costaba al comienzo, le costaba proyectarse en la sala, ya, o sea, muy hacia adentro. Pero ha habido un cambio enorme, se nota, o sea, ella maneja ya la sala, se mueve en la sala, se dirige bien a los niños, ya no se esconde.” (S.P.I.2, 2018)

“hay dos instancias de aprendizaje. Una, la que está en terreno, la que ella realiza directamente con el niño en el aula, y la otra que es como dividir el día. O sea, yo les digo, ustedes en la mañana trabajan con los niños y en seguida cuando ya dejan esa instancia van y recurren a lo que es escrito.” (S.E.P. 3, 2018)

“una que es trabajo directo con el niño y otra que es ya trabajo metacognitivo, « ¿qué hice? ¿Lo hice bien? ¿Qué me falta por aprender? ¿Por qué pasó esa circunstancia con ese niño dentro del aula y no la supe resolver? ¿Cómo la debo resolver?» Entonces son dos instancias que ellas tienen que día a día ir anexando a su portafolio, además que les sirve para madurar.” (S.E.P. 3, 2018)

Promoción del pensamiento crítico reflexivo

“Todo lo que es análisis, reflexión sobre su práctica educativa, que es importante, cómo mejorar, tomar decisiones, flexibilizar situaciones que a veces son medias complicadas pero que tornan una realidad mucho más amigable para las estudiantes, sin dejar, por supuesto, todo lo que es requerimiento específico de la práctica.” (S.E.P 1, 2018)

“Hay un compromiso también por parte de nosotras, porque el éxito de las chiquillas también es parte de nuestro éxito, y de cómo las acompañamos a las chiquillas, porque todos son procesos distintos, y cómo favorecemos esa confianza, que de repente ver a las estudiantes alicaídas... porque nosotros lo vivimos, y cuando nosotros como docentes somos capaces de decirles a las estudiantes «también no me quisieron, también fue difícil, también lo viví, yo lo sentí», baja el nivel de angustia.” (S.E.P 1., 2018)

“la función nuestra como educador guía o acompañante no es de entregar contenidos, es acompañar este proceso, clarificar contenidos y si sabemos que hay alguien que está débil, incitarla para que busque la información adecuada.” (S.E.P 1, 2018)

“Entonces uno empieza a generar estrategias con ellas, cómo poder organizarnos, a qué le damos prioridad, no quiero puros 7 pero quiero que este proceso tenga significado y sentido para ellas.” (S.E.P 1, 2018)

“porque el rol nuestro no es volver a enseñar lo que ya aprendieron en las otras cátedras. Y motivamos a las estudiantes para que se nivelen.” (S.E.P 1, 2018)

“Esto da el impulso para que la alumna diga «sí, profe, me voy a empoderar, pero yo me encuentro débil en esto así que agarro todo esto y voy a estudiar más porque estoy débil en esto». Entonces ya no nace de mí.” (S.E.P 1, 2018)

“yo siempre dedico todos los treinta minutos, aproximadamente, al análisis de la práctica.” (S.L.E.M , 2018)

“Porque yo deseo y pretendo que las estudiantes sean capaces de ser personas autónomas, capaces de tomar decisiones, que sean reflexivas, sobre todo en este tiempo que es difícil.” (S.E.P 1, 2018)

“las hago reflexionar acerca de lo que ella puso en el papel. ¿Ya? Y anteponerse a eso, o sea, si tú vas a presentar eso que el niño pinte una figura, ¿está bien para la edad del niño? Anda al marco teórico, revisa lo que tiene que hacer, veámoslo acá, ¿está bien?, ¿está mal?, y ahí lo cambian o lo dejan, o lo prueban.” (S.E.P. 3, 2018)

“Son talleres reflexivos ¿cierto? Se supone que son talleres reflexivos de acuerdo a lo que está viviendo en el contexto el estudiante y tratamos de ver soluciones de dificultades que se tengan o «profesora me pasó esto» o que «qué instrumentos puedo aplicar».” (S.P.E.D., 2018)

Habilidades en los docentes en formación que dan cuenta de la emergencia de la autonomía

Engagement

“tenemos que permitir que ellos sean los protagonistas de su aprendizaje y que nosotros solo somos guías. Lo siento muy abierto en ese sentido y me agrada, me agrada la forma en que estamos educando.” (P.E.P, 2018)

“porque yo como que espero los días lunes, traigo muchas preguntas.” (P.E.P, 2018)

“...ahora que estamos con las nuevas bases y me interesa mucho aprender, también quiero implementarlas rápido y uno tiene dudas y todo.” (P.E.P, 2018)

“A la vez que nos está retroalimentando nosotras estamos reflexionando sobre esas prácticas. Entones nos conlleva a que las realicemos mejor, o que tratemos de realizarlas mejor, buscar otras estrategias.” (P.E.D., 2018)

“ver otras realidades para mí fue súper importante porque me sirvió para aprender muchas cosas que a lo mejor estando solamente en un jardín de una misma institución no las podría haber aprendido.” (P.E.D., 2018)

“Pero siempre con el afán de construir y atribuirnos a nosotros un grado de responsabilidad y que nosotros lo tomemos, lo hagamos propio en este proceso.” (L.E.M, 2018)

“Creo que esa es una de las cosas que al final son gratificantes. Llegar al final más allá de la nota sintiendo que te la jugaste, que lo intentaste, que aprendiste y que diste lo mejor.” (P.E.D., 2018)

“Sé que esta es mi oportunidad y sé que tengo que terminar porque está mi hijo de por medio y porque también quiero que él vea que lo que yo hago lo hago por gusto.” (P.E.D., 2018)

“Entonces cuando tengo que hacer un trabajo o tengo que hacer algo prefiero quedar calva, prefiero quedar histérica, pero prefiero hacerlo bien antes de sentirme inconforme conmigo misma y que los demás me vean como alguien que no da todo de sí mismo.” (P.I., 2018)

“Entonces dije «ya Carla, si tú eres una persona activa, que tiene harta energía, tienes mucha imaginación...», porque tengo demasiada imaginación por muchos libros que leo, «a buscar material, a buscar juegos, a buscar de todo, aquí no me pueden comer».” (P.I., 2018)

“Tuve una muy buena retroalimentación de la profesora, así que de eso mismo logré tomar todas aquellas observaciones que ella había hecho para poder aplicarlas a mi práctica.” (L.E.M, 2018)

“Fui adquiriendo nuevas herramientas, fui investigando también, viendo videos de cómo debe actuar un docente en situaciones ya que me enfrenté a situaciones que no supe cómo controlar, entonces eso me llevó a formarme para realizar clases más efectivas y a la vez que todos los estudiantes aprendieran.” (P.E.D., 2018)

“necesité buscarme los espacios en algún punto, porque quería aprender. Entonces me buscaba los espacios para hacer esta clase, esta otra clase, porque hay varios profesores, pero solo dos cursos, entonces todos querían hacer clases.” (P.E.D., 2018)

“Buscaba cosas para hacer. Eso creo que también me ayudó a saber que en realidad uno como profesor tiene que ser dinámico en todos los aspectos. De repente hay que hacer cosas que se salen un poco de lo que es enseñar en una clase, sino que trabajar también en aspectos más transversales.” (P.E.D., 2018)

Autodeterminación

“...uno tiene que ser bastante profesional al minuto de entregar el aprendizaje, trabajar con compañeras y todo lo que es la comunidad.” (P.E.P, 2018)

“Es importante porque uno adquiere responsabilidad.” (P.E.P, 2018)

“Yo me siento súper preparada y siento que tengo una buena base.” (P.E.P, 2018)

“Me siento preparada, me siento segura, me siento segura de lo que sé y de lo que puedo dar.” (P.E.P, 2018)

“Siento que todo lo que yo hago...lo he complementado con lo que he aprendido acá en la universidad y me siento capaz y con mucha confianza de entrar en este mundo profesional.” (P.E.P, 2018)

“Para mí es un gran logro terminar” (P.E.P, 2018)

“creo que igual uno reflexiona y se siente con más confianza de poder preguntar a la hora de tener una necesidad.” (P.E.D., 2018)

“...yo espero reunir toda la experiencia que sea posible, porque esa es la única instancia que yo voy a tener que me van a estar supervisando porque ya se supone que después voy a estar trabajando.” (P.E.D., 2018)

“ahí a nosotros nos da una base para empoderarnos de lo que es el jardín o dentro de lo que estemos, o para vincularnos también con las educadoras y personal del jardín.” (P.E.D., 2018)

“si la profe no fuera tan exigente con algunas cosas nosotras no seríamos buenas educadoras.” (P.E.D., 2018)

“nosotras cumplimos con lo que tenemos que cumplir, nadie nos está pidiendo más de lo que debemos hacer, aunque sea mucho, pero eso es lo que tenemos que hacer.” (P.E.D., 2018)

“A mí me importa mantener una mirada totalmente distinta a cómo yo me eduqué, entonces me abre mucho las puertas enseñar de una manera distinta.” (L.E.M, 2018)

“Porque yo soy como «hay que hacer esto y hay que hacerlo» [la clase], o sea, no me lo cuestiono.” (L.E.M, 2018)

“Quiero ser de ese profe que les dé esa sensación a los alumnos, pero que a la vez también ser estricto, lo que son las pruebas, las evaluaciones. Generar también el pensamiento crítico, creo que es fundamental.” (L.E.M, 2018)

“claramente nosotras buscamos ser un aporte cada vez que vamos a realizar la práctica, en general.” (P.E.D., 2018)

“la importancia de que tengamos, por ejemplo, prácticas pedagógicas desde el primer año, en el caso de la mayoría creo que es así, nos incentiva y nos conecta con la

realidad pedagógica desde el principio.” (P.E.D., 2018)

“Pero uno mira para atrás y dice «uh, me la pude. Soy lo que soy gracias a mi esfuerzo. Estoy haciendo lo que hago porque yo lo elegí».” (P.E.D., 2018)

“Va desde el desarrollo del rol docente hasta los materiales, el dominio del grupo como dijo Sofía. Sin duda que la práctica profesional es el colador para enfrentar la vida laboral. Porque ahí uno se ve enfrentado a distintos problemas.” (P.E.D., 2018)

“Creo que uno se para desde cómo obligarte a mejorar para ser profesional.” (P.E.D, 2018)

“Entonces como que me hicieron ver las cosas de mil formas distintas y todo eso me ayuda, me ayuda a aprender, a crecer cada día, porque este trabajo, en este trabajo uno nunca deja de aprender, es increíble. No sé si será en todos, pero al menos en este no hay día que uno no aprenda algo nuevo.” (P.E.P, 2018)

Autoconcepto

“tengo gran dominio, pero quizá al minuto de pedirle, como le dicen, ayuda a la técnico, en el sentido de manejar el material para dejarlo listo para el otro día.” (P.E.P, 2018)

“Son mis pares (técnico en ed. Parvularia), entonces yo llegar en otro rol es difícil. Me ha costado ese paso.” (P.E.P, 2018)

“le dije al principio es que yo necesitaba que ella me ayudara tal como la profe N, que no viera lo bueno sino lo malo para poder mejorar y que me diera el espacio para asumir el rol realmente.” (P.E.P, 2018)

“Uno va evaluando las herramientas que necesita. Yo me siento preparada, yo sé lo que tengo que hacer, sé por dónde trabajar.” (P.E.P, 2018)

“Me siento segura en el momento de planificar, de tomar los ámbitos, los núcleos, porque ya lo hemos trabajado en diferentes áreas y todos los años han sido prácticas semestrales.” (P.E.P, 2018)

“Igual ya estamos en el sistema, ya somos profesores.” (P.E.D., 2018)

“Yo creo que más que salir con conocimientos nuevos, es como reforzar. Porque con la práctica, al menos en mi caso, aprendo más.” (P.E.D., 2018)

“genera las instancias para preguntarnos y también para que nosotros podamos desarrollarnos como educadoras más que como estudiantes de práctica profesional.”

(P.E.D., 2018)

“a mí me pasa que si voy a presentarme a hacer esta clase y sé que esta clase está ultra trabajada, está ultra revisada, voy a ir con toda la confianza a hacerla.” (L.E.M, 2018)

“si en verdad uno hace lo que dice en la planificación que ya fue revisada por la profesora y todo, uno sabe que lo va a hacer está bien.” (L.E.M, 2018)

“...bueno, yo me visualizo como una profesora estricta, pero sí muy preocupada de que en realidad los alumnos aprendan.” (L.E.M, 2018)

“...yo sé que en verdad me voy a preocupar de eso, de estar segura que están entendiendo lo que yo quiero que aprendan.” (L.E.M, 2018)

“Y muy estricta, pero a la vez no tan lejana, o sea, igual preocupada por ellos, por así decirlo” (L.E.M, 2018)

“yo me visualizo en la educación pública. Así como decías tú, un compromiso con lo público, y desde chico ha sido así.” (L.E.M, 2018)

“Me visualizo como un profesor, pese a que es de biología, como son ciencias exactas, me gustaría ser un profe estricto como la misma especialidad lo amerita, pero también abierto a probar cosas nuevas, a explorar.” (L.E.M, 2018)

“sin duda son los mismos fundamentos de cómo poder acercarse, cómo poder enseñar, y yo creo que una se siente igual preparada para poder enfrentarse a toda eso.” (P.E.D., 2018)

“Entonces creo que esas cosas hacen que uno diga «en realidad estos años de estar estudiando han tenido frutos, que es como yo sentirme preparada ahora».” (P.E.D., 2018)

“Una sensación de alegría, de satisfacción conmigo misma de hacer algo que me encanta, hacer algo que hago con gusto, ir a trabajar todos los días no importa que pase.” (P.E.D., 2018)

“Siempre trato de dar el 101%. No me gusta sentirme mediocre porque eso no va conmigo. Es lo hago bien o no lo hago.” (P.I. , 2018)

“Fue gratificante darte cuenta que tú trabajo, tú metodología funcionó y lograste desarrollar algo en ellos. Es una lectura funcional que quizá les va a servir para toda la vida.” (P.E.D., 2018)

“me hizo darme cuenta que uno se empodera del rol de educador y se empodera en la forma en que habla con los estudiantes, en la forma en que uno les enseña, se

abre a conversar con ellos siempre desde el respeto.” (P.E.D., 2018)

“En mi área hay muchos doctores, psiquiatras, que a lo mejor ven al profe muy por debajo, y no es así. Entonces también siempre traté de situarme desde eso, que es mi profesión. Sentí que claro, es algo que ya está incorporado.” (P.E.D., 2018)

“Todo eso te va nutriendo como profe, y eso también es enriquecedor, porque tú dices «ah, ya, si ocupo esta técnica me va a funcionar», entonces como que manejas todo el mapa de la situación. Es experiencia directa, como se dice, la práctica hace al maestro.” (P.E.D., 2018)

“con la experiencia que tuve ahora en la práctica siento que me empoderé mucho del curso, tanto así que nos fuimos a la playa. Así que no, fue súper bien.” (P.E.D., 2018)

“yo me miro para atrás, no sé, un año atrás, y creía que lo hacía fantástico, y cada vez uno lo va haciendo mejor.” (P.E.P, 2018)

“yo he liderado en mi práctica el nivel sin ningún problema.” (P.E.P, 2018)

Taller de práctica y estudiante-supervisor/a, en términos de comunicación y vinculares, como elementos promotores de autonomía.

Comunicación

“que hubiera un tiempo individual con las alumnas. Porque si bien es cierto nosotros hacemos el esfuerzo de tener una relación individual con la alumna, hay instancias en que hay alumnas que requieren más la atención de uno, y a veces hay alumnas que tienen dificultad para exponer lo suyo frente a las demás.” (S.E.P 1, 2018)

“En términos de comunicación, yo les doy mi celular y les fijo un horario, por una cosa de respeto.” (S.E.P 1, 2018)

“A través de la honestidad, a través de la transparencia, de establecer límites previos de iniciar la práctica o de la asignatura.” (S.E.P 1, 2018)

“Yo ahí al correo del curso les mando la información. Cuando ellas tienen problemas en la mañana, si se sienten mal o pasaron mala noche o tienen problemas con sus hijos y no pudieron asistir, aparte de llamar al establecimiento educativo, me ponen un correo.” (S.E.P. 3, 2018)

“La disposición aquí tiene mucho que ver con el humor, con las alegrías, con las ganas de aprender, con las ganas de salir adelante.” (S.E.P. 3, 2018)

“les digo «cualquier cosa, si necesitan conversar conmigo, ningún problema. Si no quieren que sea aquí vaya a mi colegio, nos juntamos y ningún problema». Yo no tengo problema. La disposición mía es 100%.” (S.P.E.F., 2018)

“ella es bastante clara y al minuto que nosotros le podamos consultar algo por correo también nos responde.” (P. E. P. , 2018)

“se hace necesario una buena comunicación con el profesor que esté a cargo de llevar nuestro grupo.” (P.E.D., 2018)

“si es que tenemos alguna duda o si algo no nos quedó claro, que la busquemos, que la llamemos o que nos juntemos acá en la universidad fuera del horario de clase.” (P.E.D., 2018)

“yo no tengo ningún problema en llamarla por teléfono. O mandarle un whatsapp, o mandarle un mail.” (LEM, 2018)

Vínculo

“...cambiar esta mirada de la supervisión como profesora supervisora que tiende a ser un poco más distante y de una forma un poco más rígida desde lo vertical.” (S.E.P 1, 2018)

“el vínculo afectivo porque cuando tú vas y saludas a la estudiante de abrazo y de beso, no es que estemos pasando para el otro lado y que sea una patudez, sino que es reconocer al otro como persona y con todas sus dificultades en este proceso.” (S.E.P 1, 2018)

“...lo que gatilla a las estudiantes en este proceso de acompañamiento es el vínculo de confiabilidad, de afecto y de empatía respecto a este proceso.” (S.E.P 1, 2018)

“por ahí está el cuento mío. Interesarse por las personas. Los procesos que están viviendo en ese minuto. Eso es lo mío.” (S.E.P 2, 2018)

“Ellas se dan mucho con uno a medida que va pasando... y sobre todo por esto de que las he tenido años anteriores, hay una relación, un vínculo diferente.” (S.E.P 2, 2018)

“En general se genera, por lo menos en mi caso, una relación muy horizontal. Yo no me siento como la señora supervisora.” (S.L.E.M , 2018)

“porque yo además trabajo en aula, entonces les digo “me han pasado cosas similares, entonces entiendo, ve si te funciona”, pero no es una versión de “esto es lo que tú tienes que hacer”, sino que una conversación bien.” (S.L.E.M , 2018)

“se generan vínculos de amistad, y el cariño, digamos, te lleva a que tu tengas mucha más honestidad, mucha más transparencia, que el alumno pueda libremente decirte las pifias o el problema que tuvo, porque no hay un juicio de por medio.” (S.L.E.M , 2018)

“cuando tú tienes una visión horizontal, yo te puedo decir libremente “sabí que tengo un problema, esto no me está resultando.” (S.L.E.M , 2018)

“cuando se orienta al estudiante de manera afectuosa, con sentido y generando la importancia que tiene en ella en nuestro proceso de formación, siento que se valora y se considera de mejor manera.” (S.E.P 1, 2018)

“uno de repente mira a la persona y «no, algo está pasando aquí». Entonces yo me doy el tiempo después de clase, yo le digo «espérame un poquito, necesito conversar contigo».” (S.P.E.F., 2018)

“fue cercana, la comunicación fue muy fluida. Se abrió un correo personal que ellas tenían para poder comunicarme toda la información y, al mismo tiempo, yo cada vez que tenía información nueva me comunicaba o con cada una o al grupo. Pero tuvimos buena comunicación encuentro.”

“la relación se da tan bien que, de hecho, ya con los que están egresados igual seguimos en contacto, de alguna manera, conversamos, qué sé yo. Se forma una gran familia universitaria.” (S.P.I., 2018)

“El vínculo que nosotras tenemos es bueno porque yo las traigo de primer año, cuando recién llegan, en los fundamentos de la educación, ahí yo las tomo y ahí tenemos unas prácticas chiquititas que no son supervisadas, entonces yo voy monitoreando desde las salas de clases su proceso.” (S.E.P. 3, 2018)

“La relación entre nosotros es buena, porque ellas me aceptan como su profesora de carrera, porque ya me conocen, me han visto en otras dos prácticas que son con nota, entonces ellas saben cuál es mi línea de trabajo.” (S.E.P. 3, 2018)

“Si no hay vínculo con el supervisor no tienes nada.” (S.P.E.D., 2018)

“es como que no estuviera y nos permite amplio desarrollo y después se acerca a dar indicaciones y todo, pero ella es muy respetuosa de lo que uno hace en el aula.” (P.E.P, 2018)

“Yo desde primer año que estoy con la profesora N y ella siempre ha mostrado la misma línea de ser una persona recta, organizada.” (P.E.P., 2018)

“tengo la confianza de si N vio lo malo lo va a mencionar con respeto, como es ella, y me da el espacio que es importante.” (P.E.P, 2018)

“Es cercana, pero a la vez marca la línea entre uno y ella. Yo creo que es lo que tiene que ser un profesor en realidad con respecto a la cercanía a un alumno. Nunca deja de ser la profesora, pero tampoco es un ser autoritario que lo que dice ella se hace.” (L.E.M, 2018)

Taller de práctica profesional

“Los criterios son distintos, fíjate, porque la actitud de ellas es diferente, y se siente como mucho más profesional, es mucho más cercano a uno.” (S.E.P 1, 2018)

“Eso hace sentir a la estudiante más empoderada y más cercana a uno también, porque estamos al lado.” (S.E.P 1, 2018)

“Cómo nosotros generamos un espacio o un vínculo de calidez, de respeto, eso ayuda mucho al compañerismo, a generar experiencias de unos a otros, cómo aprenden desde su propia experiencia para ayudar a las otras.” (S.E.P 1, 2018)

“se produce una camaradería súper bonita. Y al final, es lo que les digo yo siempre, empezamos todas juntas y yo quiero terminar todas juntas.” (S.E.P 1, 2018)

“Yo sigo pensando en este taller de manera grupal, con mayor hora, a lo mejor con una hora más. Y esta atención individual que se requiere para las alumnas... que exista otro espacio para eso.” (S.E.P 1, 2018)

“yo creo que la que más tiene como impacto, es esta cosa como personalizada de “a mí me está pasando esto”, como “cómo puedo responder a esto que me está pasando a mí”, porque finalmente hay alumnos que tienen problemas de dominio curso, otros que tienen problemas de manejo de tiempo.” (S.L.E.M , 2018)

“cuando uno es capaz de decirles que esto es parte de un proceso de aprendizaje que no tiene que ver con castigarlas ni tampoco ponerlas ante la evidencia pública sino que, como proceso de aprendizaje no solamente individual, sino que también grupal, esto una vez que es entendido se relaja y fluyen los conocimientos y las experiencias de una forma de ver lo positivo como una forma de aprendizaje y de mejora.” (S.E.P 1, 2018)

“si funcionamos en equipo podemos hacer de este proceso de práctica una práctica con sentido, con fuerzas para seguir adelante, con vocación, con amor por lo que uno hace, porque efectivamente tiene que ver con el amor por lo que uno hace, si no, no tendría sentido.” (S.E.P 1, 2018)

“planteo una pregunta en general y los alumnos van respondiendo en base a su propia experiencia y vamos enriqueciendo y vamos como pasando pregunta por pregunta una vez que ya se ha consolidado la respuesta más fehaciente, más sólida.” (S.L.E.M., 2018)

“Creo que son provechosas en el sentido de que ya los alumnos están académicamente maduros, por lo tanto, se detecta un cierto nivel de autorregulación o de confianza en sí mismos de que están como a punto de finalizar su proceso formativo y comenzar ya una inserción laboral propiamente tal. Creo que ese espacio es rico, especialmente en esa instancia final.” (S.P.I., 2018)

“Lo que es trabajo acá en este espacio de la universidad es un trabajo grupal, donde cada uno aporta desde sus conocimientos, desde su experiencia de los colegios donde están realizando su práctica, donde están haciendo la intervención, aporta con lo que está viviendo, cosa de que cada uno se enriquezca con el quehacer del otro y ahí podamos formarnos en una forma más integral.” (S.P.E.F., 2018)

“Entonces lo importante acá es compartir, el entregar al otro, que el otro sepa que puede suceder esto y qué es lo que debemos hacer, qué es lo que la normativa legal establece para realizar en esas situaciones.” (S.P.E.F., 2018)

“yo creo que fue dado por ellas... Ellas hicieron esta situación especial más que yo.” (S.E.P 2, 2018)

“... ellas fueron en forma muy valiente dándose cuenta de las cosas que no dominaban todavía y de poder solucionarlas. Y eso lo planteaban. Lo plantearon acá y lo pudimos discutir, lo pudimos ver y después lo fuimos viendo en forma... cuando yo iba a terreno las podía ver.” (S.E.P. 3, 2018)

“Este taller es muy bueno, porque encuentro que aquí ellos van demostrando casi lo que expresan en las clases, y yo dándoles técnicas y tónicas de lo que sí pueden hacer y no pueden hacer al comienzo.” (S.P.I., 2018)

“El saber hasta pararse o sentarse delante de sus alumnos es importante. Eso no está en las materias, te fijas, es un plus que uno le va agregando para ellos. La dicción, cómo debe hablar, cómo deben ponerse, qué sé yo, la forma hasta de las piernas, porque de repente no porque las chicas usen pantalones tienen que andar con una pierna por allá y una pierna por acá.” (S.P.I., 2018)

“La profe N siempre está muy abierta a que nosotros consultemos, nos pregunta, nos vuelve a preguntar y nos vuelve a preguntar y sobre todo con el plan semestral.” (P.E.P, 2018)

“En base a las prácticas anteriores que habíamos tenido durante el transcurso encontré que esta vez es más como de análisis de lo que estamos haciendo. Más reflexión sobre lo que estamos haciendo.” (P.E.D., 2018)

“Más allá de recopilar la información, de llenar el portafolio, como que de todo hay que hacer una análisis, una reflexión, y para eso tenemos que citar muchos autores y ahí como que te juegas la vida por todos tus años de carrera.” (P.E.D., 2018)

“Igual yo creo que uno siente la confianza de que si uno de verdad no se siente cómoda o de verdad tiene alguna dificultad, uno lo puede conversar, lo puede decir y nadie le va a hacer ningún problema ni lo va a juzgar, sino que te ayudan.” (P.E.D., 2018)

“nos da harto tiempo para debatir o para planificar preguntas o cosas así, muchas veces nos terminamos yendo por responder esas preguntas que quizá no van a los objetivos principales de la clase, pero son preguntas que igual nos han servido. O sea, que nos aportan algo.” (L.E.M, 2018)

“Tenemos esta instancia en que ella revisa en grupo, entonces igual podemos aprender del error de cada otra. Por lo menos hasta ahora yo creo que ha sido súper objetivo.” (P.E.P, 2018)

“Generalmente hacemos un semicírculo y empezamos a contar nuestras experiencias de nuestra semana de práctica. En los casos puntuales, como la Dania, nos enriquecemos más con su experiencia y le dan espacio también, como es algo nuevo.” (P.E.D., 2018)

“creo que la instancia más significativa fue cuando presentamos las fases 1 y 2 de los portafolios en las disertaciones. Porque eran evaluadas. Las profesoras evaluaban y retroalimentaban y nosotros podíamos ir tomando apuntes de eso para mejorar nuestras defensas.” (P.E.D., 2018)

“Es que estamos todas en la misma sintonía, entonces... obviamente que tiene que ser grupal, y es mejor porque nos ayudamos entre nosotras.” (P.E.P, 2018)

8. Análisis de resultados

Para el análisis del material se propone el análisis dialógico del discurso, esto tiene como propósito poder develar qué entregan las narrativas de los estudiantes y docentes supervisores/as en el proceso de práctica profesional y la emergencia de la autonomía como unidad de análisis, ya comentada. El levantamiento de las categorías provistas para este análisis se fundó en el marco teórico propuesto para la investigación.

La importancia de esta investigación recae en la necesidad de visualizar cómo emerge la autonomía en los/as estudiantes de pedagogía en el taller de práctica profesional, donde es acompañado/a por su docente supervisor/a. En cuanto la relación

pedagógica y como refiere Andreucci (2012): “la enseñanza y el aprendizaje se construyen en la relación entre los interactuantes” (p.198), aquí nuestros interactuantes son los estudiantes de pedagogías en formación y los docentes supervisores/as y para objeto de esta investigación la emergencia de la autonomía. Por lo que es esperable encontrar en sus discursos cómo va el docente propiciando la autonomía del estudiante docente en formación, a la vez visualizar la autonomía de los/as estudiantes ya manifestada en habilidades que pone en escena. Finalmente, como la autonomía se representa en el taller de práctica profesional, espacio que ocupa el último hito en la formación de docentes. El taller de práctica profesional, se piensa desde la propuesta de clima de aula, referido por Joan Rué (1998, 2009) puesto que el docente ha de intervenir positivamente para crear las mejores condiciones de interacción, es por esto que se presenta como una categoría de análisis en cuánto es el lugar donde se propician dichas interacciones.

Este análisis consistió en identificar narrativas que expliciten la autonomía en el estudiante/docente en formación en sí mismos, en habilidades que han de tener los docentes supervisores/as y como esto queda de manifiesto en el espacio relacional que se da en el taller de práctica profesional. Para el análisis de los datos se plantean tres elementos desagregados para los objetivos específicos, que guardan relación con los aspectos o habilidades de los docentes formadores que propician la autonomía en los estudiantes, así como características propias de los estudiantes que reflejan que han alcanzado cierto grado de autonomía, que les permite un desempeño adecuado como futuros profesores, a la vez que el espacio y la relación va dando sentido a la emergencia de dicha cualidad.

Con respecto a aquellos aspectos promotores de autonomía que se espera estén en los docentes formadores, se consideraron pertinentes los siguientes:

Confianza, Noticing y Promoción del pensamiento crítico reflexivo.

Confianza: Entregada desde el docente al estudiante (Rué, 2009) entendida como una confianza en el aspecto académico del estudiante, en señal de confiar en sus conocimientos y capacidades académicas para un buen rendimiento.

Noticing: Es una competencia profesional que identifica el cómo aprende su estudiante y como se va desarrollando en otras áreas del conocimiento (Rovira-Collado, 2016), a

través de la cual el docente identifica que aspectos son los relevantes en el proceso de enseñanza, interpreta y toma decisiones acerca de esta situación. (Solar, Treviños, San Martín y Ayala, 2017). Es el mirar profesionalmente y ser capaz de darse cuenta de qué manera aprenden los estudiantes y que hacer para que estos persistan en su aprendizaje.

Promoción del pensamiento crítico reflexivo: Desde Freire (1996), como pensamiento y acción, puesto que el pensamiento crítico será el que no frena al estudiante de pensar o actuar críticamente. Es, por tanto, una actividad cognitiva que lleva a la comprensión de lo que nos rodea y más profundamente, comprender la práctica pedagógica.

En razón a los elementos que denotan una adquisición de autonomía en docente en formación se proponen los siguientes aspectos a considerar:

Engagement, Autoconcepto y Autodeterminación.

Engagement: estado motivacional persistente que experimentan los estudiantes en relación a su actividad académica y que involucraría fundamentalmente tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción. (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005, citados en Medrano, Moretti y Ortiz, 2017)

Autodeterminación: Se refiere a “una característica disposicional que se pone de manifiesto cuando la persona actúa como agente causal de su propia vida” (Shogren et al., 2015 citado en Mumbardó et al., 2017, p.42)

Autoconcepto: El autoconcepto académico se refiere a una percepción positiva de sí mismo, incrementando las posibilidades de desarrollo de sus habilidades a la vez que potencia su seguridad en el espacio educativo. (Rogers, 1995, citado en Díaz y Lobo, 2012).

En referencia a aquellos elementos compartidos por docentes formadores y en formación se consideran relevantes para el análisis los siguientes aspectos:

Comunicación, Vínculo/relación y Espacio de taller de práctica profesional.

Comunicación: Principalmente ligada a la función de la comunicación en pedagogía, dada por la función informativa, afectiva y reguladora, propuesta por Ribot, Pérez, Rousseaux y Vega (2014).

Vínculo/relación: Dada por la vinculación afectivo relacional del docente formador y el docente en formación. El vínculo permitiría una cercanía que promueve la autonomía en el docente en formación.

Taller de supervisión: Definido como el espacio físico donde se lleva a cabo la puesta en escena de la práctica profesional, vale decir el contexto donde los/as estudiantes y docente supervisor/a, se reúnen para traer a ese sitio las prácticas pedagógicas puestas en marcha en su centro de práctica y que cobra un significado distinto en cada participante.

En relación a los resultados encontrados en la categoría de confianza, entendida esta desde el docente al estudiante (Rué, 2009) como un aspecto académico del estudiante, en señal de confiar en sus conocimientos y capacidades académicas para un buen rendimiento en dicho espacio, se logran visualizar narrativas desde empoderamiento del estudiante, a saber:

“Entregar las herramientas para la organización de este proceso, dar confianza respecto a su propio proceso de práctica, favorecer el empoderamiento y la autonomía de estas estudiantes, no entregando nosotros los contenidos, sino que ellas sean capaces de hacer los propios talleres.” (S.E.P 1, 2018)

“como profesoras tenemos que ponernos en el rol de potenciarlas, que esto se va a sacar adelante.” (S.E.P 1, 2018)

“Se conjugan un montón de experiencias, de contenido, de afirmar su rol como futura educadora, tanto esfuerzo. O sea, yo siento que pasa como la vida ahí.” (S.E.P 1, 2018)

Adjudicando al rol del supervisor/a de práctica la necesidad de fortalecer a sus estudiantes, de entregarles confianza a través de empoderarles de su futuro rol como educadores. Ya lo planteaba Joan Rué (2009), como una de las condiciones para la autonomía: “Generar en los estudiantes confianza en sí mismos. No hay camino hacia el aprendizaje con personas con baja autoestima o niveles bajos de confianza en sí mismos o en lo que hacen”. De aquí resalta la importancia de que sea el docente formador el que promueva el empoderamiento de dicho rol.

Otro aspecto a destacar en la categoría de confianza, es el aspecto emocional de la misma:

“No se decaiga, es parte de la vida, no todos nos quieren, a veces nos quieren más, nos quieren menos, pero lo importante es cómo usted se enfrenta a esto.” (S.E.P 1, 2018)

“pienso que la parte afectiva, la parte emocional, la parte ayuda... y ellas se sienten más seguras.” (S.E.P 2, 2018)

“como vengo de todo un contexto afectivo... es que tengan confianza en ellas y sepan que van a ser unas excelentes profesionales.” (S.P.E.D., 2018)

Emergiendo aquello de la emocionalidad que es necesario como pilar para seguir, en tanto es la figura del supervisor/a quien entrega ese apoyo al docente en formación, transformándose en un acompañamiento cercano y protegido para los y las docentes en formación.

Un tercer elemento para la categoría de confianza es la emergencia del rol docente y cómo los docentes formadores lo van comunicando en sus narrativas a los docentes en formación:

“Una vez que se realice esta planificación se revisa y se invita a la estudiante a revisarla en conjunto y darle a conocer cuáles son los aspectos que hay que mejorar. Sin embargo, ese proceso de retroalimentación no es todo dado por uno, sino que uno formula preguntas para que el propio estudiante realice este cambio desde él, no desde nosotros.” (S.E.P 1, 2018)

“el rol de poder sacar desde ellas sus propias respuestas tratando de ser un orientador y facilitador de este proceso, pero que el resultado final ellas lo construyen.” (S.E.P 1, 2018)

“en la defensa de portafolio se nota, se nota como ellas fueron madurando de a poco y cómo salen.” (S.E.P 3, 2018)

“...el rol que trato de fomentar que es el de propender a su autoconfianza, en que los chicos efectivamente tienen el bagaje y el conocimiento y tienen que ser coherentes en el plasmado de esos lineamientos.” (S.P.I. 1,2018)

“Ya es una futura profesora. Falta no más la tesis y listo.” (S.P.I., 2018)

Aquí se puede ver una validación asumida como tarea del docente formador, y a la vez como una oportunidad de visualizar al otro como un par, que de alguna forma representa ese “ser docente” y cómo el propio docente formador se ve reflejado y la huella que ha ido dejando el proceso de práctica.

Respecto al *Noticing* que es una competencia profesional en la cual el docente identifica el cómo aprende su estudiante y cómo se va desarrollando en otras áreas del conocimiento (Rovira-Collado, 2016) hay en esta competencia un aspecto donde el docente formador está observando a sus supervisados, en cuanto a cómo miran su quehacer en el proceso de práctica profesional:

“Ellas se sienten identificadas y ellas mismas van evaluándose inclusive si uno no dice nada. Ellas se van corrigiendo, por decirlo así, cuando se ven desde fuera.” (S.E.P 1, 2018)

“Y ellas mismas van realizando el taller y yo me sumo, yo oriento, voy desde el ladito empujando. Pero la idea es que ellas se empoderen de este proceso.” (S.E.P 1, 2018)

“se dan cuenta porque, ya a estas alturas, son personas adultas y son capaces de reconocer cuáles son sus defectos, sus falencias, y también sus virtudes.” (S.P.E.F., 2018)

El docente formador toma una posición de observador de cómo se va manifestando el proceso de práctica profesional en los/as estudiantes, evidenciándose en los aspectos positivos y los no tanto, pero que les permiten avanzar en el proceso de convertirse en educadores/as.

En cuanto al desempeño que van teniendo los docentes en formación respecto de sus avances, tanto actitudinales como disciplinares a lo largo del proceso de práctica profesional, la habilidad de *Noticing*, se evidencia también en las siguientes narrativas:

“Ahora, cuando ellas llevan más de un mes, un mes y medio, se van solitas y me van avisando cosas, las preguntas son menos, las retroalimentaciones, si bien son iguales, pero... ya se empiezan a empoderar más de la situación.” (S.E.P 2, 2018)

“Al principio vamos muy de la mano y después ya se va soltando de a poquitito y al final ya lo hacen solas. Y quedan con esa sensación de “soy capaz”. “Soy capaz de hacerlo sin tener a la profesora al lado, sin tener a la educadora dentro del aula, si la educadora se desaparece del aula yo soy capaz de estar frente al grupo, lo domino, sé lo que hay que hacer, sigo una rutina.” (S.E.P. 3, 2018)

“De que todos los conocimientos que ellos adquirieron antes, los coloquen en práctica. Muchas veces ellos ni siquiera se dan cuenta que saben.” (S.P.E.F., 2018)

En esta posición de observadores, el supervisor se permite mirar profesionalmente y ser capaz de darse cuenta de qué manera aprenden los estudiantes y qué hacer para que estos persistan en su aprendizaje, siempre desde el acompañamiento.

Otro aspecto a considerar es el mismo proceso de aprendizaje que lleva el grupo:

“yo parto de esa base: que lo que le puede servir a uno en forma específica también le puede servir a los otros independiente que hayan tenido esa falla o ese acierto.” (S.P.E.F., 2018)

“Bueno cuando los voy viendo en la práctica, veo que todo lo que hicieron acá, ellos lo ponen en práctica.” (S.P.I.2, 2018)

“nosotros siempre exponemos los problemas en forma grupal, cosa de que lo que le sucede a uno, le sirva también al otro. Porque muchas veces hay situaciones similares que suceden en los colegios. Entonces la experiencia de uno, la idea es que la pueda compartir y le sirva a los demás.” (S.P.E.F., 2018)

“hay dos instancias de aprendizaje. Una, la que está en terreno, la que ella realiza directamente con el niño en el aula, y la otra que es como dividir el día. O sea, yo les digo, ustedes en la mañana trabajan con los niños y en seguida cuando ya dejan esa instancia van y recurren a lo que es escrito.” (S.E.P. 3, 2018)

Entonces, el docente formador identifica qué aspectos son los relevantes en el proceso de enseñanza, interpreta y toma decisiones acerca de esta situación (Solar, Treviño, San Martín y Ayala, 2017), en este caso de cómo llevar el taller de práctica profesional y cómo se va construyendo el aprendizaje en dicho espacio.

En relación a la promoción del pensamiento crítico reflexivo, es sin duda uno de los mayores retos del docente formador. Paulo Freire (1996) en pedagogía de la autonomía, muestra la necesidad de pensar críticamente la propia práctica pedagógica en pos de mejorarla, desde el hacer y el pensar sobre el hacer, que sería el pensar acertadamente. Esta promoción del pensamiento crítico reflexivo parece ser un camino de dos vías, en cuanto el docente formador debe estar en constante reflexión de su práctica, a la vez que ha de promover esta habilidad en sus docentes en formación.

En cuanto a la forma que se presenta en sus narrativas podemos observar una reflexión crítica que permite a los docentes en formación tomar sus propias decisiones:

“Todo lo que es análisis, reflexión sobre su práctica educativa, que es importante, cómo mejorar, tomar decisiones, flexibilizar situaciones que a veces son medias complicadas pero que tornan una realidad mucho más amigable para las estudiantes, sin dejar, por supuesto, todo lo que es requerimiento específico de la práctica.” (S.E.P 1, 2018)

“Entonces uno empieza a generar estrategias con ellas, cómo poder organizarnos, a qué le damos prioridad, no quiero puros 7 pero quiero que este proceso tenga significado y sentido para ellas.” (S.E.P 1, 2018)

“Porque yo deseo y pretendo que las estudiantes sean capaces de ser personas autónomas, capaces de tomar decisiones, que sean reflexivas, sobre todo en este tiempo que es difícil.” (S.E.P 1, 2018)

De esta manera el pensamiento crítico reflexivo de las propias prácticas profesionales, se vuelve en sí mismo una herramienta para la toma de decisiones, generar estrategias ante las dificultades, por tanto, mejorar la práctica pedagógica.

En la misma línea, el pensamiento crítico reflexivo de la práctica pedagógica promueve la búsqueda constante de aprendizajes:

“porque el rol nuestro no es volver a enseñar lo que ya aprendieron en las otras cátedras. Y motivamos a las estudiantes para que se nivelen.” (S.E.P 1, 2018)

“Esto da el impulso para que la alumna diga «sí, profe, me voy a empoderar, pero yo me encuentro débil en esto así que agarro todo esto y voy a estudiar más porque estoy débil en esto». Entonces ya no nace de mí.” (S.E.P 1, 2018)

“las hago reflexionar acerca de lo que ella puso en el papel. ¿Ya? Y anteponerse a eso, o sea, si tú vas a presentar eso que el niño pinte una figura, ¿está bien para la edad del

niño? Anda al marco teórico, revisa lo que tiene que hacer, veámoslo acá, ¿está bien?, ¿está mal?, y ahí lo cambian o lo dejan, o lo prueban.” (S.E.P. 3, 2018)

Volviendo así a la curiosidad ingenua que plantea Freire (1997) para pasar a una curiosidad epistemológica, la que está en permanente cuestionamiento para una mejora de la práctica pedagógica.

Avanzaremos ahora hacia aquellas habilidades del docente en formación que van dando cuenta de la emergencia de la autonomía.

El *Engagement* es aquel estado motivacional persistente que experimentan los estudiantes en relación a su actividad académica y que involucraría fundamentalmente las dimensiones de vigor y dedicación (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005, citados en Medrano, Moretti y Ortiz, 2017). Una primera mirada que entregan las narrativas, tiene que ver con el vigor respecto de su aprendizaje:

“porque yo como que espero los días lunes, traigo muchas preguntas.” (P.E.P, 2018)

“...ahora que estamos con las nuevas bases y me interesa mucho aprender, también quiero implementarlas rápido y uno tiene dudas y todo.” (P.E.P, 2018)

“ver otras realidades para mí fue súper importante porque me sirvió para aprender muchas cosas que a lo mejor estando solamente en un jardín de una misma institución no las podría haber aprendido.” (P.E.D., 2018)

“Creo que esa es una de las cosas que al final son gratificantes. Llegar al final más allá de la nota sintiendo que te la jugaste, que lo intentaste, que aprendiste y que diste lo mejor.” (P.E.D., 2018)

“Entonces dije «ya x, si tú eres una persona activa, que tiene harta energía, tienes mucha imaginación...», porque tengo demasiada imaginación por muchos libros que leo, «a buscar material, a buscar juegos, a buscar de todo, aquí no me pueden comer».” (P.I., 2018)

El vigor puesto en acción a través de su proceso propio de aprendizaje está estrechamente ligado a la motivación que tienen los estudiantes con su carrera (Palmero, 2008 citado en Medrano, Moretti y Ortiz, 2014) a propósito de la activación que provocaría este compromiso frente a su aprendizaje.

También, se puede evidenciar el *Engagement* en la dimensión de la dedicación que tienen en el espacio de taller de práctica profesional.

“Buscaba cosas para hacer. Eso creo que también me ayudó a saber que en realidad uno como profesor tiene que ser dinámico en todos los aspectos. De repente hay que hacer cosas que se salen un poco de lo que es enseñar en una clase, sino que trabajar también en aspectos más transversales.” (P.E.D., 2018)

“Fui adquiriendo nuevas herramientas, fui investigando también, viendo videos de cómo debe actuar un docente en situaciones ya que me enfrenté a situaciones que no supe cómo controlar, entonces eso me llevó a formarme para realizar clases más efectivas y a la vez que todos los estudiantes aprendieran.” (P.E.D., 2018)

“A la vez que nos está retroalimentando nosotras estamos reflexionando sobre esas prácticas. Entonces nos conlleva a que las realicemos mejor, o que tratemos de realizarlas mejor, buscar otras estrategias.” (P.E.D., 2018)

Esta dimensión del *Engagement* tiene que ver con la dedicación de los estudiantes para un buen cumplimiento de las prácticas pedagógicas, que les llevan a

un compromiso más de carácter emocional con el quehacer pedagógico, desde el ámbito laboral docente. (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005)

Otra habilidad que se observa en el docente en formación en esta emergencia de la autonomía es el Autoconcepto, un autoconcepto académico que es aquella percepción positiva de sí mismo, incrementando las posibilidades de desarrollo de sus habilidades a la vez que potencia su seguridad en el espacio educativo. (Rogers, 1995, citado en Díaz y Lobo, 2012)

Una primera dimensión de Autoconcepto encontrada es en relación a las herramientas y habilidades disciplinares que han ido adquiriendo y que les reporta seguridad en cuanto al rol de educador/a:

“tengo gran dominio, pero quizá al minuto de pedirle, como le dicen, ayuda a la técnico, en el sentido de manejar el material para dejarlo listo para el otro día.” (P.E.P, 2018)

“Uno va evaluando las herramientas que necesita. Yo me siento preparada, yo sé lo que tengo que hacer, sé por dónde trabajar.” (P.E.P, 2018)

“Me siento segura en el momento de planificar, de tomar los ámbitos, los núcleos, porque ya lo hemos trabajado en diferentes áreas y todos los años han sido prácticas semestrales.” (P.E.P, 2018)

Este dominio de las competencias disciplinares, estrategias y técnicas, le significan al docente en formación la evidencia de estar ejerciendo la profesión docente. Así, dice Rué (2007), si las actividades son más complejas, el grado de autonomía que alcance el estudiante será mayor.

Se evidencia también un aspecto del Autoconcepto que hace referencia al rol que se asume para con otro desde la posición de docente en formación, la labor social de la educación, puesto que se reconoce a la escuela y sus como agente de

transformación social (Mc Laren, 2012). Desde aquí el/la estudiante se significa en el concepto de profesor/a para aportar en la vida de otro, en este caso los/as estudiantes que tiene a cargo en el centro de práctica.

“...yo sé que en verdad me voy a preocupar de eso, de estar segura que están entendiendo lo que yo quiero que aprendan.” (L.E.M, 2018)

“con la experiencia que tuve ahora en la práctica siento que me empoderé mucho del curso, tanto así que nos fuimos a la playa. Así que no, fue súper bien.” (P.E.D., 2018)

“me hizo darme cuenta que uno se empodera del rol de educador y se empodera en la forma en que habla con los estudiantes, en la forma en que uno les enseña, se abre a conversar con ellos siempre desde el respeto.” (P.E.D., 2018)

“...sin duda son los mismos fundamentos de cómo poder acercarse, cómo poder enseñar, y yo creo que una se siente igual preparada para poder enfrentarse a toda eso.” (P.E.D., 2018)

Otra dimensión de la autonomía en los/as estudiantes en práctica profesional se pone de manifiesto en el asumir el rol de educador y poder proyectarlo en un futuro cercano:

“Igual ya estamos en el sistema, ya somos profesores.” (P.E.D., 2018)

“...bueno, yo me visualizo como una profesora estricta, pero sí muy preocupada de que en realidad los alumnos aprendan.” (L.E.M, 2018)

“yo me visualizo en la educación pública. Así como decías tú, un compromiso con lo público, y desde chico ha sido así.” (L.E.M, 2018)

“Me visualizo como un profesor, pese a que es de biología, como son ciencias exactas, me gustaría ser un profe estricto como la misma especialidad lo amerita, pero también abierto a probar cosas nuevas, a explorar.” (L.E.M, 2018)

“Todo eso te va nutriendo como profe, y eso también es enriquecedor, porque tú dices «ah, ya, si ocupo esta técnica me va a funcionar», entonces como que manejas todo el mapa de la situación. Es experiencia directa, como se dice, la práctica hace al maestro.” (P.E.D., 2018)

Para finalizar la autodeterminación se refiere a “una característica disposicional que se pone de manifiesto cuando la persona actúa como agente causal de su propia vida” (Shogren et al., 2015 citado en Mumbardó et al., 2017, p.42), encontrando las siguientes narrativas:

Una primera dimensión de autodeterminación a ser profesional respecto del trabajo que se realiza en el espacio de práctica profesional, que además se atribuye a sí mismo.

“...uno tiene que ser bastante profesional al minuto de entregar el aprendizaje, trabajar con compañeras y todo lo que es la comunidad.” (P.E.P, 2018)

“Es importante porque uno adquiere responsabilidad.” (P.E.P, 2018)

“Yo me siento súper preparada y siento que tengo una buena base.” (P.E.P, 2018)

“Me siento preparada, me siento segura, me siento segura de lo que sé y de lo que puedo dar.” (P.E.P, 2018)

“Siento que todo lo que yo hago...lo he complementado con lo que he aprendido acá en la universidad y me siento capaz y con mucha confianza de entrar en este mundo profesional.” (P.E.P, 2018)

“Va desde el desarrollo del rol docente hasta los materiales, el dominio del grupo como dijo Sofía. Sin duda que la práctica profesional es el colador para enfrentar la vida laboral. Porque ahí uno se ve enfrentado a distintos problemas.” (P.E.D., 2018)

Luego, esta autodeterminación se dirige hacia una finalidad que es cumplir con lo que el rol de educar les solicita:

“...yo espero reunir toda la experiencia que sea posible, porque esa es la única instancia que yo voy a tener que me van a estar supervisando porque ya se supone que después voy a estar trabajando.” (P.E.D., 2018)

“nosotras cumplimos con lo que tenemos que cumplir, nadie nos está pidiendo más de lo que debemos hacer, aunque sea mucho, pero eso es lo que tenemos que hacer.” (P.E.D., 2018)

“Porque yo soy como «hay que hacer esto y hay que hacerlo» [la clase], o sea, no me lo cuestiono.” (L.E.M, 2018)

Finalmente, aquellos elementos que son compartidos por docentes formadores y en formación en cuanto a cómo piensan el espacio de taller de práctica profesional en torno a la comunicación, el vínculo que se genera y que entrega el espacio de taller en sí mismo como lugar de encuentro.

En términos de comunicación hay una dimensión formal de la misma en cuanto a cuáles son los canales aceptados:

“En términos de comunicación, yo les doy mi celular y les fijo un horario, por una cosa de respeto.” (S.E.P 1, 2018)

“Yo ahí al correo del curso les mando la información. Cuando ellas tienen problemas en la mañana, si se sienten mal o pasaron mala noche o tienen problemas con sus hijos y

no pudieron asistir, aparte de llamar al establecimiento educativo, me ponen un correo.” (S.E.P. 3, 2018)

“si es que tenemos alguna duda o si algo no nos quedó claro, que la busquemos, que la llamemos o que nos juntemos acá en la universidad fuera del horario de clase.” (P.E.D., 2018)

“yo no tengo ningún problema en llamarla por teléfono. O mandarle un *whatsapp*, o mandarle un mail.” (LEM, 2018)

La disposición a dicha comunicación, también hace una diferencia a la hora de estar en contacto, desde la función reguladora de la comunicación, que le permite al docente actuar como mediador, no solo de los aprendizajes, sino de situaciones, conflictivas o no, pero que afectan al grupo:

“se hace necesario una buena comunicación con el profesor que esté a cargo de llevar nuestro grupo.” (P.E.D., 2018)

“si es que tenemos alguna duda o si algo no nos quedó claro, que la busquemos, que la llamemos o que nos juntemos acá en la universidad fuera del horario de clase.” (P.E.D., 2018)

“La disposición aquí tiene mucho que ver con el humor, con las alegrías, con las ganas de aprender, con las ganas de salir adelante.” (S.E.P. 3, 2018)

“ella es bastante clara y al minuto que nosotros le podamos consultar algo por correo también nos responde.” (P. E. P., 2018)

Emerge también lo más relacional de la comunicación. Este concepto hace referencia a la función afectiva de la comunicación y como los docentes supervisores/as se disponen a sus estudiantes, a través de las narrativas a continuación:

“que hubiera un tiempo individual con las alumnas. Porque si bien es cierto nosotros hacemos el esfuerzo de tener una relación individual con la alumna, hay instancias en

que hay alumnas que requieren más la atención de uno, y a veces hay alumnas que tienen dificultad para exponer lo suyo frente a las demás.” (S.E.P 1, 2018)

“les digo «cualquier cosa, si necesitan conversar conmigo, ningún problema. Si no quieren que sea aquí vaya a mi colegio, nos juntamos y ningún problema». Yo no tengo problema. La disposición mía es 100%.” (S.P.E.F., 2018)

“A través de la honestidad, a través de la transparencia, de establecer límites previos de iniciar la práctica o de la asignatura.” (S.E.P 1, 2018)

Siguiendo en la función afectiva, la relación que se da entre el docente supervisor/a y el estudiante en formación estaría dada por la vinculación afectiva entre ellos/as. Es posible identificar una relación mediada por las posiciones que ocupan frente a uno otro (estudiante/docente) y como dicha otredad interpreta al otro y a sí mismo en el rol de educador/a, cuando ocupan los roles de supervisor/a-supervisado/a.

“...cambiar esta mirada de la supervisión como profesora supervisora que tiende a ser un poco más distante y de una forma un poco más rígida desde lo vertical.” (S.E.P 1, 2018)

“En general se genera, por lo menos en mi caso, una relación muy horizontal. Yo no me siento como la señora supervisora.” (S.L.E.M, 2018)

“porque yo además trabajo en aula, entonces les digo “me han pasado cosas similares, entonces entiendo, ve si te funciona”, pero no es una versión de “esto es lo que tú tienes que hacer”, sino que una conversación bien.” (S.L.E.M , 2018)

“cuando tú tienes una visión horizontal, yo te puedo decir libremente “sabí que tengo un problema, esto no me está resultando.” (S.L.E.M , 2018)

Otro aspecto de la relación está ligado a las características del otro, actitudinales y de personalidad, que permiten que exista un vínculo:

“...lo que gatilla a las estudiantes en este proceso de acompañamiento es el vínculo de confiabilidad, de afecto y de empatía respecto a este proceso.” (S.E.P 1, 2018)

“tengo la confianza de si N vio lo malo lo va a mencionar con respeto, como es ella, y me da el espacio que es importante.” (P.E.P, 2018)

“Es cercana, pero a la vez marca la línea entre uno y ella. Yo creo que es lo que tiene que ser un profesor en realidad con respecto a la cercanía a un alumno. Nunca deja de ser la profesora, pero tampoco es un ser autoritario que lo que dice ella se hace.” (L.E.M, 2018)

“La relación entre nosotros es buena, porque ellas me aceptan como su profesora de carrera, porque ya me conocen, me han visto en otras dos prácticas que son con nota, entonces ellas saben cuál es mi línea de trabajo.” (S.E.P. 3, 2018)

Y por supuesto el ámbito más afectivo de dicha relación se muestra en las narrativas. La manera cómo los vínculos se van transformando de una relación inicial vertical hacia una más horizontal, que implica la validación del otro en su rol de educador/a en la medida que van empoderándose de dicho rol.

“se generan vínculos de amistad, y el cariño, digamos, te lleva a que tu tengas mucha más honestidad, mucha más transparencia, que el alumno pueda libremente decirte las pifias o el problema que tuvo, porque no hay un juicio de por medio.” (S.L.E.M , 2018)

“la relación se da tan bien que, de hecho, ya con los que están egresados igual seguimos en contacto, de alguna manera, conversamos, qué sé yo. Se forma una gran familia universitaria.” (S.P.I.2, 2018)

“Ellas se dan mucho con uno a medida que va pasando... y sobre todo por esto de que las he tenido años anteriores, hay una relación, un vínculo diferente.” (S.E.P 2, 2018)

“por ahí está el cuento mío. Interesarse por las personas. Los procesos que están viviendo en ese minuto. Eso es lo mío.” (S.E.P 2, 2018)

“Si no hay vínculo con el supervisor no tienes nada.” (S.P.E.D., 2018)

“cuando se orienta al estudiante de manera afectuosa, con sentido y generando la importancia que tiene en ella en nuestro proceso de formación, siento que se valora y se considera de mejor manera.” (S.E.P 1, 2018)

Finalmente, el cómo visualizan el espacio de taller de práctica profesional es la última de las categorías a explorar, una primera aproximación a las narrativas muestra el significado del grupo desde la camaradería y el compañerismo y desde esta óptica cómo se genera el trabajo en grupo:

“Cómo nosotros generamos un espacio o un vínculo de calidez, de respeto, eso ayuda mucho al compañerismo, a generar experiencias de unos a otros, cómo aprenden desde su propia experiencia para ayudar a las otras.” (S.E.P 1, 2018)

“se produce una camaradería súper bonita. Y al final, es lo que les digo yo siempre, empezamos todas juntas y yo quiero terminar todas juntas.” (S.E.P 1, 2018)

“si funcionamos en equipo podemos hacer de este proceso de práctica una práctica con sentido, con fuerzas para seguir adelante, con vocación, con amor por lo que uno hace, porque efectivamente tiene que ver con el amor por lo que uno hace, si no, no tendría sentido.” (S.E.P 1, 2018)

“Entonces lo importante acá es compartir, el entregar al otro, que el otro sepa que puede suceder esto y qué es lo que debemos hacer, qué es lo que la normativa legal establece para realizar en esas situaciones.” (S.P.E.F., 2018)

“Es que estamos todas en la misma sintonía, entonces... obviamente que tiene que ser grupal, y es mejor porque nos ayudamos entre nosotras.” (P.E.P, 2018)

Un segundo momento habla de cómo el aprendizaje se plasma también desde la experiencia del otro y cómo cada quién es un aporte a este proceso, que en la instancia de taller se vive desde el grupo:

“cuando uno es capaz de decirles que esto es parte de un proceso de aprendizaje que no tiene que ver con castigarlas ni tampoco ponerlas ante la evidencia pública sino que, como proceso de aprendizaje no solamente individual, sino que también grupal, esto una vez que es entendido se relaja y fluyen los conocimientos y las experiencias de una forma de ver lo positivo como una forma de aprendizaje y de mejora.” (S.E.P 1, 2018)

“planteo una pregunta en general y los alumnos van respondiendo en base a su propia experiencia y vamos enriqueciendo y vamos como pasando pregunta por pregunta una vez que ya se ha consolidado la respuesta más fehaciente, más sólida.” (S.P.I.1, 2018)

“Igual yo creo que uno siente la confianza de que si uno de verdad no se siente cómoda o de verdad tiene alguna dificultad, uno lo puede conversar, lo puede decir y nadie le va a hacer ningún problema ni lo va a juzgar, sino que te ayudan.” (P.E.D., 2018)

“Tenemos esta instancia en que ella revisa en grupo, entonces igual podemos aprender del error de cada otra. Por lo menos hasta ahora yo creo que ha sido súper objetivo.” (P.E.P, 2018)

En el taller de supervisión de práctica se visualizan los quehaceres docentes desde ese rol por parte de los estudiantes en formación.

“planteo una pregunta en general y los alumnos van respondiendo en base a su propia experiencia y vamos enriqueciendo y vamos como pasando pregunta por pregunta una vez que ya se ha consolidado la respuesta más fehaciente, más sólida.” (S.P.I.1, 2018)

“En base a las prácticas anteriores que habíamos tenido durante el transcurso encontré que esta vez es más como de análisis de lo que estamos haciendo. Más reflexión sobre lo que estamos haciendo.” (P.E.D., 2018)

“Creo que son provechosas en el sentido de que ya los alumnos están académicamente maduros, por lo tanto se detecta un cierto nivel de autorregulación o de confianza en sí mismos de que están como a punto de finalizar su proceso formativo y comenzar ya una inserción laboral propiamente tal. Creo que ese espacio es rico, especialmente en esa instancia final.” (S.P.I.1, 2018)

9. DISCUSION, CONCLUSIÓN Y SUGERENCIAS.

La finalidad de esta investigación ha sido analizar la emergencia de la autonomía en los docentes en formación de distintas carreras de pedagogía de la Universidad Gabriela Mistral, a partir de las narrativas, tanto de los docentes en formación, como los docentes formadores en el espacio de taller de práctica profesional, hito final de la formación docente en esta casa de estudio. A partir de una perspectiva de análisis de contenido narrativo fenomenológico, se realizó una revisión acabada de las entrevistas y grupos focales de los participantes, donde se identificaron las principales narrativas que guardan relación con la emergencia de la autonomía en el docente en formación en el espacio de taller de práctica profesional, espacio que es acompañado por un docente formador que cumple el rol de supervisor de prácticas.

Los docentes en formación que llegan a su proceso de práctica profesional han tenido una formación anterior de casi cinco años, donde desde cada disciplina han sido acompañados para una formación teórico práctica que responde a competencias pedagógicas y disciplinares según cada programa, pero que decanta en un profesional preparado para la práctica educativa en sus diversas expresiones y que ha de estar en línea con los estándares nacionales e internacionales. En Chile, la autonomía es una de las habilidades básicas propuestas por el CPEIP (2016) como orientador de la identidad docente inicial, así como del desarrollo profesional docente, razón por la que esta habilidad debiera ser un objetivo transversal explícito en las carreras de pedagogía de nuestro país, más que una mera declaración de los planes y programas.

De acuerdo a lo hallado en esta entrega es posible visualizar la emergencia de la autonomía del docente en formación más claramente en este último hito, ya que es donde se ven enfrentadas a tomar decisiones de tipo pedagógicas en las aulas donde realizan sus prácticas finales, a fin de obtener su título profesional.

El rol del docente formador es fundamental en el conjunto de lo que es “volverse” un profesional autónomo, este actúa como modelo de rol, cómo empodera y cómo acompaña emocionalmente el proceso de ir asumiendo que pronto ese docente en formación tendrá para otros un rol formador. El que el supervisor sepa mirar a sus estudiantes en cómo aprenden y aprehenden el quehacer del profesional pedagogo, desde lo actitudinal y desde lo disciplinar y por supuesto en el promover en sus estudiantes un pensamiento crítico, no solo enfocado a la práctica pedagógica, sino a la realidad educativa que le compete.

El docente en formación, aspirante a ser un profesional autónomo en su práctica docente, es también responsable de su propio aprendizaje. El compromiso o *engagement*, que tiene con su propio aprendizaje, es probablemente una de las cualidades que mejor da cuenta del desarrollo de la autonomía, puesto que lleva consigo la energía y motivación que requiere el querer ser docente. El autoconcepto y la autodeterminación, contribuyen a dicha construcción desde la disciplina pedagógica y

el asumir ese rol a nivel social, contribuyendo a lo que Joan Rué (2009) denomina como intencionalidad educativa.

La comunicación y el vínculo permitirían una cercanía que promueve una serie de elementos y habilidades propios del docente en formación desde sus pares y desde el supervisor de prácticas, este último visto como un maestro, en este espacio y que le acompañe hacia modelar su identidad profesional, considerando en ella la autonomía.

En el espacio de taller hay una percepción de nutrirse con la experiencia de otros, a la vez que la grupalidad entrega sentido a la práctica pedagógica, en la medida que se vivencian los mismos procesos, dificultades y aciertos, en términos disciplinares.

Existe una estrecha relación entre el hito que significa la práctica profesional de las carreras de pedagogía y la emergencia de la autonomía ya que es donde los docentes en formación tienen la tarea de desplegar las habilidades aprendidas a lo largo de su carrera, esto en compañía de un mediador orientador que es el supervisor de práctica y el grupo de pares donde se realiza la supervisión de práctica profesional como *setting* para poder llevar dudas, inquietudes, propuestas, reflexionar críticamente acerca de la práctica propia, de otros y de cómo construir con los otros una práctica profesional que favorezca, para este caso, a los niños, niñas y jóvenes de los centros de práctica de las carreras de pedagogía.

Sería interesante poder visualizar de manera transversal procesos de prácticas iniciales o pre- prácticas, tanto *in situ* en los centros, como en los talleres de práctica profesional, ambos como dispositivos de supervisión a la vez que se incorpora la figura del supervisor guía del centro de práctica.

Otra propuesta interesante, a juicio de la autora de este trabajo, sería la incorporación de un profesional acompañante, en co-docencia con el docente formador del ámbito de la psicología educativa o la especialización por grupo etario según los centros de práctica y que pueda servir de consultor frente a situaciones clave que se den en las aulas, de manera de contribuir a que el docente en formación se maneje autónomamente con las dificultades que podrían aparecer en los centros de práctica o en la generación de estrategias alternativas de aprendizaje.

Bibliografía

Andreucci, P. (2012a). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del «ojo pedagógico» como destreza compleja. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16, 257-275.

Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42845>

Andreucci, P. (2012b). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Revista Estudios Pedagógicos*, 1, 7-26. Recuperado de:

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art01.pdf>

Andreucci, P. (2016a). Dispositivo de supervisión de prácticas pedagógicas: una propuesta de reconstrucción desde la complejidad. *Revista Perspectiva Educativa*, 55, 3-20.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333346580002.pdf>

Andreucci, P. (2016b). Talento y argumentación: una alianza dialógica en el aula Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20, 2-17.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56746946001.pdf>

Borri-Anadón, C. (2015). Un dispositivo teórico-metodológico para comprender las prácticas profesionales. *Revista Perspectiva Educativa*, 54, 3-16. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/291/139>

Castoriadis, Cornelius, "El individuo privatizado", en *Le Monde Diplomatique*, 15 de febrero-15 de marzo de 1997 Recuperado de:

[https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=El+individuo+privatizado&author=Casto riadis+Cornelius&publication_year=1998&journal=Le+Monde+Diplomatique&volume=9&pages=19](https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=El+individuo+privatizado&author=Casto+riadis+Cornelius&publication_year=1998&journal=Le+Monde+Diplomatique&volume=9&pages=19)

Declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación (2010). Recuperado de: <http://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACI%C3%93N-SINGAPUR.pdf>

Díaz, N y Lobo, P. (2012). Autoconcepto, autoconocimiento y autoconfianza en el desarrollo de un aprendizaje autónomo de inglés con fines académicos.

Recuperado de:

<http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/CUADERNOS%20DE%20CATEDRA/APORTES%2012/PDF/Lenguaje%20cognicion/DIAZ%20LOBO.pdf>

Ellwanger, J. y Andreucci, P. (2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akadèmeia*, 16, 34-48.

Recuperado de: <http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/155>

Freire, P. (2012) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.

Giroux, H. (2013). *Los docentes como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2012). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, 17(2), 13-26.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: Mc Graw Hill.

Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M., García-Fernandez, J., Valle, A. y Castejón, J. Perfiles y orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de educación secundaria. (2015). *Revista de Psicodidáctica*, 20, 99-116.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/175/17532968006/>

Jarauta, B. (2017). La construcción de Identidad Profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21, 103-122. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681006.pdf>

Johnson, D. (2010, 13-15 septiembre). *Identidad y formación docente de los profesores principiantes. Un enfoque biográfico-narrativo*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de educación. Buenos Aires, Argentina.

Kant, I. (1785). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Recuperado de: http://www.iuslapampa.gob.ar/Consejo/images/kantfundamentaciondelametafisicadelas_costumbres.pdf

Martínez, C., Tomicic, A., & Medina, L. (2012). Dialogic discourse analysis of psychotherapeutic dialogue: microanalysis of relevant psychotherapy episodes. *International Journal for Dialogical Science*, 6, 99-121.

Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Alemka_Tomicic/publication/224860945_Dialogical_Discourse_Analysis_of_Psychotherapeutic_Dialogue_Microanalysis_of_Relevant_Psychotherapy_Episodes/links/0912f4f9f2feef0de9000000/Dialogical-Discourse-Analysis-of-Psychotherapeutic-Dialogue-Microanalysis-of-Relevant-Psychotherapy-Episodes.pdf

[Matus, L. \(2013\)](#). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *Revista Exitus*, 3, 75-87.

Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6078515.pdf>

McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria*. Buenos Aires: Herramienta Ediciones.

Medrano, L., Moretti, L. y Ortiz, A. (2014). Medición del Engagement Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2, 114-124.

Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/286926685_Medicion_del_Engagement_Academico_en_Estudiantes_Universitarios

Ministerio de Educación. (2016). Ley Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, 20.903. Recuperado de:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>

Ministerio de Educación. (2016). Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo, CPEIP. Recuperado de:

https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/03/modelo_formacion_completo.pdf

Ministerio de Educación. (2008). Marco Para la Buena Enseñanza. Recuperado de:

<https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). Ley 20.903.

Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>

Ministerio de Educación. (2018). Estándares orientadores para carreras de educación parvularia. Recuperado de:

https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf

Ministerio de Educación. (2018). Estándares orientadores para carreras de educación física. Recuperado de:

https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Educacion_fisica-2.pdf

Ministerio de Educación. (2018). Estándares orientadores para carreras de educación especial. Recuperado de:

https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Educacion_especial.pdf

Ministerio de Educación. (2018). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en inglés. Recuperado de:

https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Ingl%C3%A9s.pdf

Ministerio de Educación. (2018). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Recuperado de:

https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Media.pdf

Montenegro, H. y Medina, L. (2014). Polifonía discursiva y procesos de cambio en los formadores de docentes: ¿Qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza? *Revista Estudios Pedagógicos*, 1, 161-182. Recuperado de:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200010

Mumbardó C., Vicente, E., Giné, C., Guardia, J. Raley, K., y Verdugo, M. (2017).

Promoviendo la autodeterminación en el aula: el modelo de enseñanza y aprendizaje de la autodeterminación. *Siglo Cero*, 48, 41-59. Recuperado de:

<http://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/view/scero20174824159>

O'Dell, L.; Crafter, S.; Cline, T. (2012) The problem of interpretation in vignette methodology in research with young people. *Qualitative Research*, 12 (6), 702

-714. Recuperado de:

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1468794112439003>

Pérez de Cabrera, L. (2013). El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *Revista Diálogos*, 11, 45-62. Recuperado de:

<http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2090/1/3.%20El%20rol%20del%20docente%20en%20el%20aprendizaje%20autonomo%20la%20perspectiva%20del%20estudiante%20y%20la%20relacion%20con%20su%20rendimiento%20academico.pdf>

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Riquelme, E. (2016). Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Revista Estudios Pedagógicos XLII*, 2 269-284. Recuperado de:

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n2/art15.pdf>

Ribot, V., Pérez, M., Rousseaux, E. & Vega, E. (2014). La comunicación en Pedagogía. *Educación Médica Superior*, 28(2), 347-355. Recuperado de:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000200014

Ros, R. (2017). Engagement, autoeficacia, optimismo y situación laboral en docentes de educación básica. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 1, 45-60.

Recuperado de:

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/2779/2672>

Rovira-Collado, J. (2016). Mirar como maestros para el desarrollo de la comprensión lectora. Blogs educativos para la competencia profesional en futuros docentes. *Investigaciones sobre lectura*, 6, 58-75. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4462/446246761005/html/index.html>

Rué, J. (2007, 5-6 julio). *El aprendizaje en Autonomía, posibilidades y límites*. Ponencia presentada en el Seminario de Pedagogía Universitaria. Barcelona, España.

Rué, J. (2018). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.

San Martín, D. (2013). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16, 104-122.

Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008

Sarramona, J. (2012) .*Autonomía y calidad de la educación*. *Educació i Cultura*, 23, 7-21. Recuperado de:

http://bdigital.uib.es/greenstone/collect/educacio/index/assoc/Educacio/ i Cultu/ra_2012v.dir/Educacio_i Cultura_2012v23p007.pdf

Solar, H; Treviño, E; San Martín, E. y Ayala, P. (2017, 8 de noviembre). *Modelo de apoyo para el desarrollo profesional docente para estructuras de gobierno municipal y servicios locales de educación*. Ponencia presentada en el Seminario Políticas Públicas. Santiago, Chile.

Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp.39-48).

Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article7701>

Vilà, R., Rubio, M. y Berlanga, V. (2014). La investigación formativa a través del aprendizaje orientado a proyectos: una propuesta de innovación en el grado de pedagogía. *Innovación educativa*, 24, 241-258. Recuperado de:

<http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/1586>

Anexos

Anexo I:

Transcripción FONDECYT N° 11170971
“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	V M
Carrera	Educación de Párvulos
Duración	52:31 minutos
Identificación	Entrevistadora: E. Entrevistada: V.

E: Gracias V nuevamente por acceder a la entrevista y por participar en este proyecto de la manera en que se pueda participar.

V: Un gusto.

E: Me estabas comentando recién justamente un alcance.

V: Respecto a la conceptualización del supervisor. Que respecto a lo que nosotros hemos tenido como experiencia con las otras docentes, este proceso, que es tan importante en la última etapa de la alumna... cambiar esta mirada de la supervisión como profesora supervisora que tiende a ser un poco más distante y de una forma un poco más rígida desde lo vertical. Y nosotros pensamos que este proceso debería y es, porque en la práctica lo es, un acompañamiento de la alumna, de cómo aborda estas diferentes líneas de acción con sus contenidos, cómo lleva la práctica, cómo lo aplica, y yo creo que en ese aspecto es como recoger esas experiencias de las alumnas y orientarlas, porque el rol nuestro no es enseñar, puesto que ellas llegaron con todos sus contenidos, sus competencias y es como... facilitar este proceso.

E: Alcanzaron ellas ya un nivel de autonomía importante pensando en todo el proceso formativo que ellas recorrieron.

V: Claro, sí. Todo lo que es análisis, reflexión sobre su práctica educativa, que es importante, cómo mejorar, tomar decisiones, flexibilizar situaciones que a veces son medias complicadas pero que tornan una realidad mucho más amigable para las estudiantes, sin dejar, por supuesto, todo lo que es requerimiento específico de la práctica.

E: Ya, me parece muy bien. Ahora avancemos un poquito. ¿Cuál consideras tú, V, es el modelo educativo o modelo pedagógico al que se adscribe tu carrera?

V: Yo creo que está centrado en el aprendizaje, fundamentalmente.

E: ¿Hay algunos autores que son centrales para ti personalmente en este modelo educativo?

V: Mira, está Vygotsky, que a mí me parece interesante, Bandura, que también es importante, y bueno, otro tipo que son desde las características de desarrollo del niño, Papalia, que es como fase fundamental, pero en términos de la reflexión y de lo que nosotros queremos como mediación del proceso de aprendizaje, a mí me parecen más interesantes los primeros.

E: ¿Tú tienes algún modelo educativo-pedagógico al que adscribas por ti misma?

V: Vygotsky.

E: Vygotsky, ya. ¿Qué mecanismos o que modalidad en la enseñanza-aprendizaje utilizas tú en los espacios grupales o talleres de supervisión profesional?

V: Estudio de caso. Análisis de video de sus propias prácticas en las distintas etapas, en la etapa de inicio, de desarrollo y de finalización en las distintas líneas de acción. Estamos hablando de con familia, con comunidad, con el personal, con los niños.

E: Qué interesante. Y esos recursos, ¿son tuyos propios o los da la carrera?

V: No, nosotros lo conversamos como equipo y eso se estipula y se hacen análisis con todos los estudiantes en los talleres de práctica y ahí yo te mencionaba el poco tiempo, que a veces nos quedan alumnas rezagadas para esto, y se nos dificulta esta retroalimentación. Entonces claramente la alumna que lo pudo hacer tiene muchas más herramientas para hacer su análisis respecto de lo que está haciendo.

E: Exacto. Y esos tiempos los manejan de qué manera por ejemplo.

V: Nosotros en el taller de práctica tenemos nuestra distribución y dejamos 15, 20 minutos para la inclusión de esos videos para compartirlos y...

E: Eso es un caso, por ejemplo.

V: Claro. Entonces imagínate tenemos 10, podemos dejar para otro y normalmente cuando no queda lo que hacemos nosotros es llevarnos el video, verlo en nuestra casa con cabritas, entretenidas, y hacemos la retroalimentación por escrito. Y a la clase

siguiente en el taller hablamos con las alumnas. Pero partimos diciendo «cómo se vio usted», «cómo se sintió», qué nos pueden decir antes que nosotros les digamos todo.

E: Esa como autorreferencia.

V: Exacto.

E: Desde estos mismos recursos o modalidades que tú utilizas, ¿cómo visualizas que las estudiantes van aprendiendo?

V: Yo creo que con el hacer. Ellas se sienten identificadas y ellas mismas van evaluándose inclusive si uno no dice nada. Ellas se van corrigiendo, por decirlo así, cuando se ven desde fuera.

E: Claro, está este espacio grupal, está corriendo el video y hacen...

V: Exacto. Y es muy respetuoso porque es un espacio de crecimiento, porque no cualquiera muestra lo que uno hace. Y hay que pensar que a veces son alumnas de otras secciones, no se conocen, entonces siempre pedimos respecto a lo que cada una de las alumnas presenta, que es parte del crecimiento. Yo siempre les digo, ojalá existan muchos más errores.

E: Para ir aprendiendo.

V: Exacto. Y lo otro es que también se produce una retroalimentación con las otras alumnas que reconocen en ellas también algo que no lo consideraron o también no lo revisan de manera adecuada.

E: Una especie de supervisión por sus pares.

V: Exacto, una coevaluación.

E: Tal cual. ¿Cómo se evalúan los espacios grupales?

V: ¿En términos de esto? Fundamentalmente... bueno, nosotros tenemos rúbrica, hay registro de observación abierta también, sobre todo en lo que es la presentación de ciertos ámbitos que tienen que ver con los afectos, lo emocional del niño. Porque no podemos utilizar indicadores tan determinados, entonces dejamos estos registros abiertos con las chicas. Y luego de eso se produce el intercambio, y si hay acuerdo o no, también se acoge eso, para que las chiquillas sientan que no es solamente la mirada nuestra, que es posible a veces que nosotros nos equivoquemos, y no vemos, entonces a veces las chiquillas nos dan la alerta. «Profe, mire, esto ocurrió», y uno lo acoge.

E: En el mundo ideal, si tú pudieras hacer modificaciones de tiempo, de recursos, de materiales, lo que se te ocurra. ¿Qué modificaciones harías tú a ese espacio de supervisión?

V: Yo creo que en los talleres de práctica se necesita un lugar especial, no una sala de clases común y corriente. Porque le da un valor agregado pensando en que ellos están ad portas de, y es muy diferente estar en una sala de reunión a una sala de clases.

E: Profundiza un poco.

V: Por qué. Porque, ellas lo han manifestado así, cuando están en la sala de clases, aun siendo alumnas regulares, no se sienten valorizadas situadas en otro contexto. Que ya están un poquito más grandes, valorizadas haciendo su práctica profesional y el trabajo en sí, porque son reconocidas en las instituciones como una más, como parte de la planta aun cuando sean alumnas en práctica. Llegamos a una sala de clases en que han estado 4 años y por lo tanto no hay la identificación de un contexto diferente. Cuando ellas se reúnen en una sala como esta, de reuniones, donde existe este espacio donde todas nos miramos, es mucho más decidor y es más integrado que el estar todos mirando... y volvimos a la situación de mirar la pizarra.

E: Como académica.

V: Demasiado académica. Entonces hay espacios en que no hemos tenido sala y hemos tenido otras reuniones en otros espacios y la situación es diferente.

E: ¿Sientes que ellas, en este espacio distinto, actúan distinto?

V: Actúan distinto. Los criterios son distintos, fíjate, porque la actitud de ellas es diferente, y se siente como mucho más profesional, es mucho más cercano a uno.

E: Más docente.

V: Más docente, y facilita la comunicación.

E: Absolutamente,

V: Y se produce algo muy rico ahí. Eso hace sentir a la estudiante más empoderada y más cercana a uno también, porque estamos al lado.

E: Más cercanas en la horizontalidad.

V: Exacto. Y eso lo hace más enriquecedor. Entonces yo digo, «¿necesito un espacio distinto? Sí», porque ellas no están como las alumnas del 600, del 500, del 400,

estamos escalando a. Entonces sería bueno considerar esos espacios que hagan la distinción.

E: Un poco más allá. Estamos todavía en este mundo ideal de recursos y de echar a volar la imaginación.

V: Que hubiera un espacio, ponte tú, aparte, que hubiera un tiempo individual con las alumnas. Porque si bien es cierto nosotros hacemos el esfuerzo de tener una relación individual con la alumna, hay instancias en que hay alumnas que requieren más la atención de uno, y a veces hay alumnas que tienen dificultad para exponer lo suyo frente a las demás. Entonces uno tiene que ser súper cuidadosa en abordar ciertos temas de las prácticas —que son tan distintas unas de otras, hay lugares donde quieren a las estudiantes, hay otros que no, son lugares medios hostiles, por el personal se produce eso. Entonces de repente hay situaciones que por las características del entorno donde están las chiquillas o por estructuras personales, de repente necesitan esa relación más personal, más individual. Entonces resulta súper engorroso para nosotros porque a veces tenemos que abordarlas en el patio o «profe, ¿puede llegar antes?», y uno hace el intento porque sabe que la alumna está preocupada por este proceso. Si no fuera así a lo mejor uno no tendría esa disponibilidad, pero cuando uno ve que la alumna está preocupada, que tiene el deseo de responder, de solucionar, uno se da los espacios. Entonces nosotros tenemos algo a las 7 y si tenemos la posibilidad, nos juntamos una hora antes y nos tomamos un té y conversamos y analizamos y tratamos de solucionar no desde mí sino desde ella. Cómo mejorar esto para que salga mejor. Pero me gustaría que fuera otra instancia, o sea, que tuviéramos la posibilidad al menos de, estas alumnas con cierta dificultad, tener un espacio anexo, una hora, a lo mejor media hora, no sé, pero que ellas tuvieran la posibilidad de que no solamente en el taller de práctica, de las 7 a las 8.20.

E: Es un módulo cortito, además.

V: Súper corto, extremadamente corto. Entonces nosotros tenemos que así acotar y a vece cómo, de qué manera nos apoyamos en realizar... por ejemplo, yo siempre hice las prácticas del vespertino, también me tocó el diurno, pero era más del vespertino en ambas universidades. Me tocaba con la Nancy Flores y la Paty. Nos organizábamos de tal manera de estar las dos horas en una sala y yo me encargaba de todo el grupo en

cierto aspecto formal, otras en contenido, o nos cambiábamos y después nos separábamos, entonces de repente, ay (onomatopeya de cansancio). Terminábamos al final saliendo a las 9, 9.30.

E: ¿Ustedes como equipo armaban eso?

V: Claro. Hay un compromiso también por parte de nosotras, porque el éxito de las chiquillas también es parte de nuestro éxito, y de cómo las acompañamos a las chiquillas, porque todos son procesos distintos, y cómo favorecemos esa confianza, que de repente ver a las estudiantes alicaídas... porque nosotros lo vivimos, y cuando nosotros como docentes somos capaces de decirles a las estudiantes «también no me quisieron, también fue difícil, también lo viví, yo lo sentí», baja el nivel de angustia. Entonces la estudiante genera ese vínculo de confianza, y cómo cortar eso y ser tan estricta si no somos capaces de determinar esto, porque hay compromiso nuestro, o sea, yo vuelvo a decir, el valor hora a nosotros sinceramente nos afecta finalmente al término del mes, pero te digo sinceramente, a nosotros se nos olvida eso porque nosotros estamos esperando que a la chiquilla le vaya bien, no pensando en los 6 ni los 7, sino que este proceso de práctica sea enriquecedor respecto a cómo fue capaz de llevar a cabo esto con todo lo que significa.

E: Más que clarificador. Estas horas que se necesitan de vínculo más que del taller como tal.

V: Claro. Porque, ¿hay una reunión inicial con la coordinadora de práctica que entrega toda la documentación y la pauta y qué sé yo? Sí, es parte, sin embargo el fin y la función nuestra como educador guía o acompañante no es de entregar contenidos, es acompañar este proceso, clarificar contenidos y si sabemos que hay alguien que está débil, incitarla para que busque la información adecuada. Pero nosotros no estamos para volver a pasar los contenidos. Para nosotros es primordial que la alumna disfrute el proceso, con todo lo que signifique. O sea, para mí que una estudiante llegue feliz a su centro de práctica, para mí es el 50%, eso para mí es vital.

E: Eso mismo que estabas comentando ahora, ¿cómo se realiza la supervisión en sí o como se revisan las decisiones pedagógicas que se van tomando? ¿Es una cosa más didáctica? ¿Es una cosa más metodológica? Me dijiste que había poca revisión teórica, que era más una clarificación.

V: Lo que pasa es que hay una calendarización de todos los talleres. En cada fecha, nosotros vemos según la calendarización los contenidos. Si ellas tienen que entregar planificaciones nosotros revisamos las planificaciones, las visamos, y luego me las llevo y las reviso y se hace esta retroalimentación con las debilidades y las fortalezas de la planificación, entonces la alumna tiene que tomar estas sugerencias para mejorar. Está el plan semestral que tienen que realizar, plan semestral que es un contenido que se ve en la didáctica 3 y por lo tanto ellas tienen que llevar a cabo esto, se les da una fecha, se les hace revisión, después ellas entregan el plan semestral y ahí nosotros revisamos uno a uno... Y ahí es cuando nos quedamos después de las 9.30 porque piensa tú que un plan semestral son como 70 páginas.

E: Claro, contempla todo el semestre.

V: Entonces tenemos que pasar a otro taller y se nos van corriendo los contenidos. Ahí vemos filmación... Todo está ordenado en la calendarización de práctica, todo está ordenado, y ellas también reciben esa calendarización, por lo tanto, una de las primeras cosas que uno pide es su cuaderno y su calendarización. Por lo tanto, yo no voy a estar diciéndoles «chiquillas, la próxima semana...», no, ellas saben lo que tienen que hacer. Ahora, si ellas no saben, claramente es una falta de compromiso dentro de su proceso, porque saben que es vital saber qué es lo que va a venir después, qué es lo que vamos a hacer en el taller. Y hay una pauta de evaluación que ellas conocen, por lo tanto, ellas saben qué es lo que se les va a evaluar.

E: Ellas mismas tienen que estar anticipando activamente...

V: Absolutamente. Esto no puede ser «¿qué es lo que viene ahora?», no.

E: O sea, son totalmente activas cuando están en su proceso de formación de práctica profesional.

V: Correcto. Estamos hablando solamente de taller, ¿te fijas? Cuando es supervisión en los centros hay otro procedimiento.

E: Estas retroalimentaciones, en general, ¿también traen lo de los centros de práctica?

V: O sea, se hace un registro de esta retroalimentación y la alumna firma. Nosotros acostumbramos a que todos los acuerdos, lo que se ve, las debilidades y fortalezas, la alumna acuse recibo y firme. Por una cosa de seguimiento y control de la información. Muchas de esas alumnas dicen «no, nunca me dijo», «lo dije, está acá». Eso es

importante. Evidentemente también hay un análisis respecto a qué es lo que está ocurriendo en el centro de práctica. Y fundamentalmente ocurre más fuerte con los niños, con el personal y la familia. Si es por orden es así. Y la comunidad al final. Pero ellas tienen, de acuerdo a una pauta que se les entrega, las actividades específicas a realizar en cada una de las líneas de acción y en las distintas etapas. Periodo de inicio, desarrollo, finalización, ahí hay toda una estructura, diagnóstico en las 4 líneas de acción, planteamiento de objetivos generales, específicos, cuáles son las actividades que va a realizar, cuáles son los instrumentos de evaluación y sus indicadores.

E: Al final del semestre, porque me cuentas que es semestral, ¿existe una retroalimentación que aborde el proceso completo?

V: Al final se hace una defensa del portafolio que da cuenta de su proceso práctico. Y ahí la estudiante da información respecto del trabajo realizado en las distintas líneas de acción con los logros y no logros, en términos de análisis cuantitativo, análisis cualitativo y toma de decisiones finalmente.

E: Lo cualitativo es lo más actitudinal en este caso.

V: Exactamente.

E: Respecto de la relación que tienes con las estudiantes, ¿cómo describirías esa relación?, ¿cómo te comunicas con ellas?

V: En términos de comunicación, yo les doy mi celular y les fijo un horario, por una cosa de respeto y les digo «chiquillas, todos tenemos vida». A mí no se me ocurriría llamarlas pero a veces ocurre que llaman sábado y domingo angustiadas, qué sé yo. Tenemos el Whats app, que es el Whats app del grupo de alumnas, pero también ordenamos para qué es ese Whats app. No es para cosas que no tengan que ver con la práctica. Dudas que tengan, alguna dificultad, ahora si hay alguna situación más personal ahí me llaman por teléfono. Y también tengo horarios. Por eso les digo «chiquillas, respeten eso». Y también establecemos límites. Si yo digo hasta las 9 y me [escriben] a las 10 de la noche, yo no voy a contestar, no por mala, les digo, sino porque hay que respetar los acuerdos. Y porque esto tiene que funcionar así para beneficio de ambas. Y siempre ha resultado bien, porque eso se hace al comienzo.

E: ¿Tú logras percibir, por ejemplo, cuando hay una alumna, una estudiante, que no viene bien?

V: Sí, claro.

E: En términos verbal, no verbal.

V: Sí, sí. Hay una actitud... porque uno las conoce, afortunadamente, las viene conociendo de años anteriores, entonces evidentemente las ve de otra manera ahora, sin embargo, como ya tenemos el conocimiento de cómo se enfrentan ellas, reconocemos ciertas características o ciertas estructuras del carácter de ellas. Entonces cuando abordamos a esta alumna que viene con una actitud un tanto alicaída o muy eufórica, preguntamos, pero respetando la situación. E indagamos en qué es lo que ocurre, porque a veces, normalmente en este proceso se produce una cosa que es fundamental, que son los afectos. Es muy difícil para una estudiante llegar a un lugar donde no la quieren. Entonces, ¿cómo revertir esto? ¿Cómo hacer que la estudiante entienda que no es porque es ella, sino porque resulta que en esas circunstancias una estudiante en práctica siempre es un elemento de competencia, distractor, esa tontera de quitarle el amor a los niños, la que me va a quitar el trabajo...? (risas). Claro, que ocurre. Entonces, ¿cómo empoderar a la estudiante? Y decirle, «¿usted está bien? No se decaiga, es parte de la vida, no todos nos quieren, a veces nos quieren más, nos quieren menos, pero lo importante es cómo usted se enfrenta a esto. Si no la saludan, usted salude cordialmente. Si a usted le contestan mal, usted conteste bien», porque ahí estamos enseñando. Entonces claramente cuando la alumna no se abre, al término, yo le digo a la estudiante «quédese un ratito». Le digo, «¿qué le pasa?, ¿por qué está así?, cuénteme. Pero si no me quiere contar piénselo y lo hablamos otro día». Y normalmente se abren. Entonces ahí viene el llanto, la pena, «no me están saliendo todas las cosas, siento que no me quieren, estoy con muchas cosas, mi hijo, no alcanzo, son muchas cosas». Entonces uno empieza a genera estrategias con ellas, cómo poder organizarnos, a qué le damos prioridad, no quiero puros 7 pero quiero que este proceso tenga significado y sentido para ellas. Y ahí lo vamos armando. Lo otro es lo que uno como educadora hace por los niños. «Lo haces bien, pero puedes hacerlo mejor». Cuando uno está reforzando positivamente a la estudiante aun cuando tú la veas que académicamente no está muy bien posicionada, esto es mágico. Esto da el impulso para que la alumna diga «sí, profe, me voy a empoderar, pero yo me encuentro

débil en esto así que agarro todo esto y voy a estudiar más porque estoy débil en esto». Entonces ya no nace de mí.

E: Nace de ellas en esta autonomía que van incorporando.

V: Exacto.

E: Y respecto del espacio grupal, ¿qué visualizas tú entre ellas, por ejemplo?

V: Mira, lo que yo puedo ver es que el liderazgo o las características de lo que llaman ustedes supervisora o educadora guía es súper importante. ¿Cómo nosotros generamos un espacio o un vínculo de calidez, de respeto, eso ayuda mucho al compañerismo, a generar experiencias de unos a otros, cómo aprenden desde su propia experiencia para ayudar a las otras? Y se produce una camaradería súper bonita. Y al final, es lo que les digo yo siempre, empezamos todas juntas y yo quiero terminar todas juntas. Entonces ellas terminan con ese logo, «no, si tú puedes hacerlo», entonces ya no parte de mí que esté potenciando o reforzando positivamente, son ellas, y eso es muy bonito.

E: Se traspasa.

V: Sí, porque ya no es algo individual. Se transforma en una pequeña familia aun cuando estemos en centros distintos. Pero sabemos que todas ellas llegaron con harto esfuerzo, y quieren terminar este proceso.

E: Verónica, me voy a ir un poquito al tema de tu rol, de tu función. ¿Cuál crees tú que es el rol que desempeña el supervisor de práctica en estos talleres? ¿Cuáles son las funciones?

V: Yo creo que, lo primero, es acompañar a esta estudiante en este proceso que es difícil. Entregar las herramientas para la organización de este proceso, dar confianza respecto a su propio proceso de práctica, favorecer el empoderamiento y la autonomía de estas estudiantes, no entregando nosotros los contenidos, sino que ellas sean capaces de hacer los propios talleres, que yo digo «aquí está, ¿cómo lo hacemos? Yo no sé nada. Cuéntenme». Y ellas mismas van realizando el taller y yo me sumo, yo oriento, voy desde el ladito empujando. Pero la idea es que ellas se empoderen de este proceso.

E: ¿Cómo esta figura contribuye al proceso formativo de las estudiantes?

V: Como lo veo yo. Mira, de los años que llevo acá, muy cercano. Es fundamental. Una supervisora, educadora guía que está vinculada al proceso y reconoce la realidad de cada uno de los centros donde están las estudiantes, a las alumnas les genera un sentido de pertenencia y de vínculo directo con la profesora. O sea, «yo importo, ella sabe esto, reconoce». ¿Te fijas? Es vital. No es porque esté yo, pero me refiero a que cuando hemos hablado con las otras colegas, entendemos que no cualquiera puede ser supervisora, tiene algunas características o cualidades que no todas podemos enfrentar. Porque no todas las estudiantes son fáciles. Hay estudiantes que son más difíciles, que requieren un mayor control, tienen otras habilidades, otras mañas, ciertos engaños de repente. Lo importante aquí no es entrar al choque. Es decir, «no está respondiendo, usted me dijo esto, no ocurrió». Pero no decirles «usted me engañó, usted es una mentirosa», no. Sino que qué pasó, porque yo dije esto e hizo esto otro. «Cuénteme». Entonces yo creo que no cualquiera puede hacerlo.

E: Creo que se juega mucho el vínculo ahí, ¿no?

V: Sí, mucho, el vínculo afectivo porque cuando tú vas y saludas a la estudiante de abrazo y de beso, no es que estemos pasando para el otro lado y que sea una patudez, sino que es reconocer al otro como persona y con todas sus dificultades en este proceso. Si estuvieron 4 años como pollitos protegidas en un espacio, y aquí no.

E: Entonces, ¿será el vínculo o el rol el que contribuye al proceso formativo?

V: Yo creo que más el vínculo fíjate. Para mí personalmente el vínculo. Porque el rol, sí, yo lo tengo claro, pero lo que gatilla a las estudiantes en este proceso de acompañamiento es el vínculo de confiabilidad, de afecto y de empatía respecto a este proceso. Y claro, junto a esto está el llevar a cabo una serie de actividades que la alumna debe responder. O sea, ellas tienen que responder con una calendarización. Deben responder con el contenido y material que nosotros necesitamos pero está muy unido. O sea, no puede no haber vínculo, y solamente recoger los contenidos y revisar pauta, «sacó un 6, ya listo», no, o «recursos, ¿este es el portafolio? Ya, listo». No, no lo veo separado.

E: Oye, tú nombraste a los centros de práctica. ¿Cómo te relacionas tú con el profesor colaborador o con el profesor en terreno de los centros de práctica?

V: Mira, afortunadamente... en una primera instancia, cuando no conocemos el centro de práctica, uno genera un espacio de mucho respeto al lugar que va. Y conoce cuáles son normas, dónde uno puede llegar o no. Y existe, después de una primera visita, existe la posibilidad de hablar con el educador de sala y generar esos espacios una vez que uno supervisa cómo ha sido el proceso de la alumna en el periodo de inicio, de desarrollo y finalización. Cuáles son los aportes, cuál es la mirada... porque están todos los días con ella. La idea es tratar de recoger lo que ocurre ahí desde esa mirada y contrastar un poco lo que nos dicen las estudiantes, porque muchas veces las estudiantes nos dicen «no me dejan hacer esto, no me dejan hacer esto otro», entonces cuando uno habla me dicen «Verónica pero si aquí está el espacio, esta fue la reunión técnica donde acordamos pero ella nunca lo ha hecho». Ahí volvemos, «¿qué pasa? Porque te dan los espacios» y ahí empiezan «es que mira, es que me da miedo», ¿te fijas? No era necesario. Era mejor decir «no me atrevo». «¿Y qué hacemos para que te atrevas?», ¿te fijas?

E: ¿Tú reconoces en los centros de práctica algún modelo pedagógico?

V: Normalmente la mayoría de los jardines infantiles trabajan con el currículum integral, y lo que a mí me ha gustado muchísimo en varios jardines que he visto es el uso de formas globalizadas o ejes centralizadores como le llaman también en el primero ciclo, segundo ciclo. Lo que pasa es que ahora con las nuevas bases ya no hablamos de ciclos, hablamos de primer nivel, segundo nivel y tercer nivel. Pero es interesante porque genera mayor seguimiento de los objetivos de aprendizaje a lograr por los niños y eso es más enriquecedor para la estudiante.

E: ¿De qué manera dialogan las actividades curriculares que hay en el espacio de supervisión con el programa que hay en la carrera?

V: Bueno, está súper vinculado porque en el programa se plantea que a la estudiante se le debe favorecer la autonomía en este proceso de práctica. Por otro lado, el análisis y reflexión de su proceso de práctica, por lo tanto, está totalmente vinculado a todos los procedimientos que se hacen durante las distintas etapas, entonces es muy amigable, no hay nada que yo pudiera decir que no tiene sentido.

E: Todo tiene que ver con algo anterior.

V: Sí, así, claro. Porque piensa tú que ellas deben llegar con todas las competencias. Cuando nosotros observamos que las estudiantes no llegan con las competencias, pero claramente llegan a este nivel porque las notas las necesitan, pero llegan con los contenidos de manera muy débil se le hace ver a la estudiante, porque el rol nuestro no es volver a enseñar lo que ya aprendieron en las otras cátedras. Y motivamos a las estudiantes para que se nivelen.

E: Y de nuevo mirando un poquito la carrera, ¿se articula con los centros de práctica? ¿Hay alguna instancia de diálogo, de retroalimentación?

V: Nosotros realizábamos, no sé ahora, pero al menos en los ¿¿CIP?? nosotros realizábamos encuestas respecto a cuál había sido la experiencia en el proceso de práctica de la estudiante. Por lo tanto, existía una retroalimentación del centro de práctica por lo vivenciado por las estudiantes y eso a nosotros nos permitió saber si el centro de práctica también era apto, cuál era la mirada de las estudiantes y tomar las decisiones pese a que nos entregan una nómina de la JUNJI respecto a ciertos centros de práctica, pero eso no dice que sean todos los centros maravillosos. Sin embargo, pese a eso, tampoco nosotros pensamos en que aun teniendo conocimiento de algunos centros es que vamos a mandarlos a unos centros maravillosos, porque las chicas se tienen que enfrentar a muchas dificultades y ellas tienen que ser un ente de cambio. Entonces uno tiene que fortalecer eso en las estudiantes.

E: ¿Reconoces algunos facilitadores de la comunicación entre la carrera y los centros de práctica o algún obstaculizador?

V: De obstáculos, creo que depende no más de algunos centros de práctica, pero fundamentalmente de algunas personas.

E: Ya, no el centro.

V: No el centro. Es lo que decía anteriormente. Que a veces se tiende a creer que nosotros vamos a supervisar a los centros de práctica, entonces uno trata inicialmente de abordar muy respetuosamente... aparte que las chiquillas deben dar a conocer en qué consiste su práctica, con la información que nosotros entregamos, y también nosotros hablamos que nos interesa la estudiante. Aun cuando nosotros podamos ver algunas cosas que no están muy adecuadas, sin embargo, nosotros también les hacemos ver al centro de prácticas y a la persona indicada qué es lo que está pasando

porque no podemos ser cómplices de algo que no nos gusta. Entonces lo abordamos, pero sí incitamos a que la estudiante, si vio eso, que lo plantee ella.

E: Que sea ella quien lo muestre.

V: Exacto.

E: Transitamos durante la entrevista por el espacio de supervisión o taller de supervisión de práctica profesional. ¿Tú crees que este taller aporta? ¿Y cómo aporta al estudiante? ¿Qué consideras que es necesario mejorar?

V: ¿El taller de práctica?

E: Ajá.

V: Sí, claramente. Lo que yo decía, favorece el vínculo entre el supervisor o educador guía con el estudiante. Favorece el proceso de práctica en sus inicios, su desarrollo y finalización, sus avances, sus retrocesos, porque también hay estudiantes que avanzan muy bien y de repente se mantienen y hay que saber qué es lo que está pasando. Lo otro, que favorece también este encuentro con el otro, con el otro compañero en otras instancias y eso también genera aprendizaje, muy muy muy bueno. El intercambio de experiencias entre los distintos centros es muy enriquecedor y eso a las chiquillas les entrega las herramientas para mejorar su propio proceso de práctica. Lo otro, que lo hace más amigable en términos de que hacemos que ese espacio sea un espacio no de cómo se plantea aquí de supervisión, sino que de caminar juntos en este proceso que para nosotros también es difícil, porque quisiéramos estar ahí, accionar por ellos, sin embargo, estamos desde otra mirada. Y vamos a sentirnos tristes cuando les vaya mal, sin embargo, también como profesora tenemos que ponernos en el rol de potenciarlas, que esto se va a sacar adelante, y eso yo creo que es importante. Las chiquillas lo reconocen así cuando uno, fíjate que por Whats app, o cuando uno las ve, y les dice «¿están tristes chiquillas?», «sí profe, estamos cansadas, sí, estamos cansadas, todas estamos cansadas». «Pero ¿qué podemos sacar de este cansancio? ¡Sabes qué! Se ve súper bien, yo la noto distinta». Cuando tú empiezas a reconocer pese al cansancio, al dolor, a la pena, esto que a lo mejor está oculto, es una cosa mágica y sucede con los niños. Y la alumna: «¿profe, en serio?», «sí». Entonces cuando con pequeños detalles: «oye que se ven bien chiquillas, que me gustó, que estás distinta», y no es porque uno lo haga por querer sino porque yo pienso en mí, yo

también quiero que me digan cosas lindas. Y sobre todo cuando uno está pasándola mal, requiere esos pequeños cariños, y no es necesario decirles «pucha, las quiero». No, yo siempre les digo «estoy enojada con ustedes, ustedes saben que yo me enojo porque las quiero. Así que tiene el uno, pero ¿sabe por qué tiene el uno?» , «sí profe», «ya, léalo ahí y firme», «ya», «¿qué nota se va a sacar?», «no un 7», «no me interesa el 7, necesito que sea su nota, pero que no sea un 1». Entonces esa libertad es muy buena. Antiguamente nosotros terminábamos el proceso de práctica en la UCINF con una convivencia como cierre, y era muy bonito. Y eso se perdió. Se perdió fíjate. Pero era un cierre de todo esto. Pese a que el cierre final es su defensa de portafolio, el examen de título, que esa es la parte final, pero nosotros no las abandonamos. Piensa tú que cuando hablamos de cierres el ir al centro de práctica, se terminó ya, pero a ellas les viene el periodo de defensa de portafolio y nosotros, ponte tú terminamos tal fecha de julio, y queda todo un espacio, y nosotros con la Paty y la Paula no venimos más a los talleres. Ya no nos pagan ni nada, pero nosotros seguimos recibiendo y nosotros seguimos evaluando. «Mándenlos el ppt de defensa. Mire, esto corrija aquí, qué sé yo». Es tiempo nuestro, pero así es el compromiso. Entonces yo digo, no hay más tiempo, tal vez no hay más lucas, no lo sé, pero yo siento desde donde yo estoy que se ha mirado muy en menos este proceso tan vital de las estudiantes. Y no sé, no sé por qué, cuando es vital. Se conjugan un montón de experiencias, de contenido, de afirmar su rol como futura educadora, tanto esfuerzo. O sea, yo siento que pasa como la vida ahí.

E: ¿Desde dónde crees tú que se visualiza esa manera en que no se le da la importancia que tiene?

V: Yo creo que desde la construcción de la malla. Finalmente siento que ahí está al debe. Porque debería dársele mucho más notoriedad y valor a ese proceso final.

E: ¿Y de qué manera lo harías tú?

V: Yo aumentaría... o sea, es una hora, imagínate. Piensa tú si tienes 6. Yo llegué a tener 12 estudiantes en una hora. O sea, yo te mentiría. Para los que ven las finanzas son números. Para nosotros no. Entonces nosotros tenemos que alargar los horarios. Nosotros, no sé, ¿vamos a reclamar? No reclamamos, porque sabemos que es parte del compromiso y por otro lado nosotros no queremos que estas estudiantes estén a

cargo de niños que se están formando y que son vitales en el desarrollo del ser humano. Por eso yo digo que las características de un supervisor tienen que ser muy particulares. Ahora, hay un problema yo creo que a nivel finanzas. ¿Quién distribuye los horarios? ¿Quién le da la real importancia? Si es cierto psicología del desarrollo I, psicología es la base, pero bueno, cómo, con todo lo que recibió la estudiante, con todo lo que aprendió, las competencias que desarrolló, las tienen que llevar a cabo en este proceso... ¿y me dejan una horita para 6 alumnas, para 10 alumnas?

E: Para 12 a veces.

V: Para 12. Y súmale la supervisión de práctica. Piensa tú que el valor de la supervisión de práctica es muy bajo. Y tú, en centros, de las 6 alumnas o 10 alumnas, tienes 7 centros.

E: Claro, además tienes que ir allá.

V: Tienes que ir allá. Y tienes que hacer una retroalimentación. Las estudiantes a veces se molestan porque uno no puede hacer la retroalimentación porque tiene que irse al otro nivel. Y tiene que ver a las estudiantes en distintas instancias. La recepción, revisar su experiencia de actividad, almuerzo, patio. Entonces resiste poco. Uno busca las estrategias como docente guía para que esto funcione, pero uno termina tremendamente agotada, cansada. Yo he escuchado con compañeras: «¡no más!». Piensa tú que en muchas ocasiones para ir a centros de práctica, a veces son tan distantes, porque a nosotros nos dan la nómina, tenemos que pagar taxi de acercamiento. Tomas el metro, no hay micro, tomas un taxi. Finalmente, la hora que me pagan por supervisión se me va en taxi, se nos va. Nosotros hace unos dos años hicimos... nos reímos porque finalmente...

E: ¿Hicieron el ejercicio?

V: Y no [da el dinero], para atrás [en los cálculos], no se pide plata por pedir plata. Estoy pensando en que se valora de muy mala forma este proceso final que es vital, que empodera al estudiante, en que recoge las competencias, la aplicación de contenido, se ve lo fundamental que es cómo se ve enfrentado el estudiante a tomar decisiones respecto de lo ético moral en las distintas líneas de acción, porque se ve enfrentado a distintas realidades.

E: ¿Se te ocurre alguna otra modalidad de este espacio?

V: Yo sigo pensando en este taller de manera grupal, con mayor hora, a lo mejor con una hora más. Y esta atención individual que se requiere para las alumnas... que exista otro espacio para eso. Si es grupal, perfecto, pero que uno tenga la posibilidad de este tú a tú con la alumna.

E: Como un horario de atención.

V: Exacto. Un horario de atención. Y con un orden. Si todo lo calendarizamos lo vemos, si no es para cualquier cosa. Creo que eso sería mucho más pertinente a este proceso. Y lo otro, que nosotros nos reunimos como grupo de práctica por compromiso.

E: Las supervisoras.

V: Exacto. Porque a nosotros no nos pagan las horas.

E: No hay una instancia formal de reunión.

V: No. O sea, es formal, pero desde nosotros, desde el compromiso, de lo que nosotros sabemos que es importante porque nos ponemos de acuerdo con todos los contenidos, la calendarización: organizarnos en todo el proceso de práctica. Pero es de buena voluntad, es del deseo de que esto funcione, que nuestras alumnas terminen bien, ¿te fijas?, y hacer un trabajo sistemático también. Pero tampoco se nos reconoce. Lo estoy diciendo desde el ámbito económico, porque también es parte del reconocimiento. De repente pensamos que el valor hora nuestro no es considerado respecto de otras carreras. ¿Qué otra persona...? A menos que sea muy amiga tuya. Y eso se ha perdido. Pero fíjate que, pese a que no hay remuneración, lo curioso es que nosotros seguimos. Y eso tiene que ver con la calidad del equipo. Porque o si no yo diría, «no, no, ¿sabes qué, Carolina? No, Paula y yo no... No. Si me pagan, vengo». Y no es así. Nos estamos llamando «¿sí, tú puedes?», «ya, yo puedo», «no, yo puedo en este espacio», «ya, hagámoslo así». Y ahí vamos felices y nosotros «ya, ¿quién lleva algo?», «ya, llevamos unas galletitas», «llevas tú eso». Entonces es ahí cuando digo, nosotros ya estamos armadas, conocemos el sistema. Claro que nos gustaría cambiar las cosas. Claro que nos gustaría. Ni siquiera alfombra roja, nos gustaría que nos reconocieran. Y más aún cuando la teoría, la actualidad nos dice que «son tan importantes los tres primeros años de la vida». Bueno, pero, si es tan importante, tienen que ser tan importante quienes los forman. Si ya sabemos que la educadora de párvulos afuera no va a... nadie se va a hacer rica siendo educadora de párvulo —y tal

vez muchas otras profesiones—, sin embargo, esta es vital. Podemos perjudicar o fortalecer el desarrollo de un niño y nosotros estamos formando. ¿Quiénes? La verdad es que yo desconozco quién... claro, la malla curricular se hace con todo un equipo, qué sé yo, pero dónde yo digo que se produce esto, cuántas horas, lo desconozco. ¿Quién dice dos horas? «No, pero la práctica...». Entonces yo digo, ¿qué concepción tienen aquellos que determinan finalmente que este proceso es algo sin importancia? No entiendo. Yo nunca he sabido, no sé. No logro entender. Yo me apasiono aquí en esto.

E: Me parece maravilloso.

V: Yo me apasiono porque les hacemos leer tantas cosas a las estudiantes, les decimos que ellas son tan importantes, y finalmente, en la realidad también tenemos que esconder que esto no es tan importante.

E: Es la ambivalencia. Cómo es valorado el supervisor.

V: Exacto, claro.

E: Especialmente de la práctica profesional.

V: Exacto, pero nosotros jamás lo hacemos notar a la estudiante, no. Nosotros siempre decimos que esto es muy lindo. Somos capaces de conocer y de tener hijos de otros y tenemos la posibilidad de formar a los hijos de otros junto a la familia. Y es muy lindo, pero también es de una responsabilidad enorme. Muy importante, o sea, ya una vez que entran a la enseñanza básica, ya está.

E: Las bases son fundamentales.

V: Por eso yo digo, ¿cómo no fortalecernos a nosotros?, ¿cómo no dejarnos un espacio a nosotros?

E: Que son quienes están preparando a estos profesionales que van a estar en el mundo de tantos niños.

E: Pero claro, exacto.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	V. M.
Carrera	Ed. Parvularia
Duración	20:21 minutos
Identificación	Entrevistadora: C Entrevistada: V.

C: Ya, la primera es ¿cuál es el modelo educativo pedagógico que has implementado en este espacio?

V: Modelo centrado en el propio aprendizaje de los estudiantes en relación a sus experiencias. Eso es lo fundamental.

C: ¿Y me podrías contar un poco en qué consiste?

V: Primero pensando en los conocimientos previos de aquellos estudiantes que generen algún tipo de reflexión en relación a los conocimientos que uno les va otorgando para que realicen algún tipo de articulación entre sus conocimientos previos y lo que nosotros estamos entregando, eso fundamentalmente. Que tenga que ver con la reflexión, el análisis de sus propias experiencias y de los contenidos que uno les entrega para que ellos reflexionen en relación a si está acorde al desarrollo de los niños, si es importante considerar los conocimientos previos de los niños para poder realizar las experiencias de aprendizaje.

C: Y esto, ¿cómo es percibido por las estudiantes?

V: Cuesta un montón, porque ellas quieren que les demos todo, por lo tanto ese proceso de reflexión requiere tiempo y requiere la elaboración de preguntas en el instante que las lleve a recordar estos conocimientos previos en sus propias experiencias y que las puedan llevar a cabo en la elaboración de las planificaciones.

C: ¿Y qué mecanismos o modalidades de enseñanza-aprendizaje utilizas en estos espacios de práctica?

V: Fundamentalmente presentar estudios de caso en relación a sus experiencias anteriores en otras prácticas y cómo llevarlas a un contexto determinado con edades propias, con un ambiente, un contexto específico, ya sea desde el nivel, desde el aula como desde lo familiar, lo externo.

C: ¿Y algún recurso pedagógico que utilices?

V: En recursos, eh, por ejemplo la filmación de sus propias experiencias de aprendizaje para que ellos puedan verse desde fuera, que es muy distinto a cuando uno está como espectador frente a sus propias prácticas. Ese yo creo que es un buen mecanismo para mejorar las prácticas educativas en términos de contenido, pero también de la forma de cómo se entrega hacia los niños.

C: ¿Y cómo evalúas estos espacios en general?

V: Súper positivos, porque la estudiante da cuenta de experiencias individuales que a veces difieren de las compañeras y tiene que ver, como lo decía anteriormente, con un contexto y de su forma de llevar a cabo esta experiencia. Al comienzo son reticentes frente a poder exponer sus propias prácticas, porque creen que es un tipo de exposición, y eso de alguna forma también las inhibe. Sin embargo, cuando uno es capaz de decirles que esto es parte de un proceso de aprendizaje que no tiene que ver con castigarlas ni tampoco ponerlas ante la evidencia pública sino que, como proceso de aprendizaje no solamente individual, sino que también grupal, esto una vez que es entendido se relaja y fluyen los conocimientos y las experiencias de una forma de ver lo positivo como una forma de aprendizaje y de mejora.

C: ¿Cómo se realiza la revisión de las decisiones pedagógicas de tus supervisadas?

V: Si bien es cierto, existe un contenido y una malla en el cual uno tiene que regirse, también, al menos yo, les pregunto a las estudiantes cuál ha sido su proceso anterior y cómo esto yo lo puedo incluir en este proceso que va a ser diferente de acuerdo a las edades, porque cambian. Yo creo que siempre se conversa. La decisión final es de uno, sin embargo yo creo que es importante hacer del taller de práctica algo más vivo y más pertinente a sus intenciones, a los deseos que tienen las estudiantes.

C: ¿En qué momentos has definido los procesos de retroalimentación?

V: Siempre se produce este proceso de retroalimentación cuando se elabora la experiencia de aprendizaje. Si bien es cierto hay un tipo de formato, el contenido, el

fondo, difiere de los otros, por lo tanto, una vez que se realice esta planificación se revisa y se invita a la estudiante a revisarla en conjunto y darle a conocer cuáles son los aspectos que hay que mejorar. Sin embargo, ese proceso de retroalimentación no es todo dado por uno, sino que uno formula preguntas para que el propio estudiante realice este cambio desde él, no desde nosotros. Nosotros orientamos, yo al menos oriento para que salgan las respuestas desde ellos y no de mí. Y cuando están en el aula en la práctica en sí, respeto ese proceso. Si se dan las condiciones de hacer la retroalimentación, si las puedo sacar del aula a las estudiantes, si no, en el taller de práctica, evaluamos el proceso de ellas, ahí.

C: ¿Y qué sensación tienes tú respecto de estos espacios?

V: Yo lo he visto súper positivo. La estudiante se lo toma de manera... bien. Lo agradece porque lo siente de una forma que es más personalizada con sus propias características y no de la compañera, y conversamos respecto a cuáles son las posibles respuestas ante esas conductas, ante esas acciones de intervenir con los más pequeños. Por lo tanto, como es individual, lo agradecen y entienden efectivamente que este es un proceso de ellas y no mío.

C: ¿Y cómo has establecido tú la comunicación con tus estudiantes?

V: Yo creo que a través de la honestidad, a través de la transparencia, de establecer límites previos de iniciar la práctica o de la asignatura, que hay ciertos valores que no se pueden transgredir y que son propios de la formación de la institución, pero que también son propios de la formación de ellas. Por lo tanto, siento que cuando se orienta al estudiante de manera afectuosa, con sentido y generando la importancia que tiene en ella en nuestro proceso de formación, siento que se valora y se considera de mejor manera.

C: ¿Cuál consideras tú que es el rol que desempeñas en estos espacios grupales?

V: Yo, finalmente, creo que como profesora, soy mediadora. Yo creo que el rol de poder sacar desde ellas sus propias respuestas tratando de ser un orientador y facilitador de este proceso, pero que el resultado final ellas lo construyen, o sea que ellas construyen sus experiencias a partir de lo vivido y cómo nosotros lo vamos orientando.

C: Y ahí, en este rol de mediadora, ¿cuáles serían las funciones?

V: Yo creo que escuchar, tener mucha tolerancia por las características individuales, ser empática desde las necesidades de aquellas, ser muy observadora, también, que es distinto, y fundamentalmente yo creo que la escucha atenta, pero escucha no solo desde lo cognitivo, sino también desde lo afectivo, que suele resultar bien difícil. Sin embargo, no es que yo genere un vínculo así de extrema confianza, sino que yo, en términos de como este proceso es tan difícil de llevar a cabo por las estudiantes cuando se enfrentan a un escenario que saben desde la teoría, pero desde la práctica es totalmente ajeno. Y se generan factores que no estaban considerados. Cómo enfrentar aquello yo creo que es más para la vida.

C: ¿Cómo crees tú que este rol contribuye al proceso formativo de las estudiantes?

V: Es fundamental. Porque yo deseo y pretendo que las estudiantes sean capaces de ser personas autónomas, capaces de tomar decisiones, que sean reflexivas, sobre todo en este tiempo que es difícil. Reflexivas desde su propio hacer, pero también de su ser, que es importante. Y yo creo que a partir de ese ejercicio constante a las chiquillas les hace mucho más fácil el sentido de su práctica pedagógica.

C: Y ahora un poco en esta relación de supervisora supervisadas, ¿cómo describirías tú el vínculo que tienes con tus estudiantes?

V: Mira, yo siempre les he dicho a las chiquillas que pese al concepto, que no estoy de acuerdo, de supervisora, porque me es como ajeno, es como... no lo comparto, sin embargo, siempre les digo que yo estoy acompañándolas en este proceso. Separando que hay un rol tal vez de autoridad, pero una autoridad bien entendida. Cómo acompañarlas y siempre he sentido que este vínculo es bien considerado por las estudiantes, no me siento un profesora que esté generando presiones, ni generando dificultad en este proceso. Al contrario, se establecen límites, se establecen normas que se deben cumplir y cómo yo puedo ser parte acompañante en este proceso, pero que requiero de la ayuda de ellos, porque si no, de lo contrario, no podría ayudarles. Si no me entregan las planificaciones como corresponde, si no trabajan en equipo y si yo no puedo hacer la retroalimentación como corresponde es producto de la irresponsabilidad. Y eso ellos lo toman bien. Cuando no se hace ese proceso, lamentablemente hay una calificación, porque hay que hacerlo, no es adecuado. Pero

hace la reflexión que la responsabilidad ha sido de ella y ellas vuelven a retomar el hilo y ellas se generan las propias oportunidades.

C: ¿Cómo dicho vínculo, esto que me comentabas, crees tú que contribuye al proceso formativo?

V: O sea, para mí no sé si será el 50 más 1, que para mí es importante, porque eso genera confianza que te puede decir la estudiante cuáles son las dificultades que tiene a nivel técnico, pero también a nivel emocional. Yo creo que es vital. No podría entregar puro contenido si no hago una retroalimentación, si yo no produzco en el otro el proceso de generar sus propias respuestas y su propio desarrollo desde lo individual. Por eso yo creo que es vital.

C: Y ahora yendo un poco a los centros de práctica. ¿Cómo te relacionas tú con las profesoras o profesores del centro de práctica?

V: Justamente motivándome en este proceso de reflexión. Hay un tipo de vínculo que se establece de manera formal donde para mí es importante que el educador o la educadora que está a cargo de las estudiantes sepa en qué consiste y cuál es la dinámica de esta práctica, independientemente cuál sea. Pero lo importante es que ellos sepan qué es lo que pueden realizar las estudiantes. Cada vez que yo voy me presento en la dirección, les pregunto a ellas cómo ha estado la estudiante, fundamentalmente a la educadora del nivel y luego de ello hablo con las estudiantes y genero acuerdos o aclaro dudas respecto a aquello.

C: ¿Y de qué manera tú crees que este diálogo contribuye a este proceso de práctica?

V: O sea, es fundamental, porque la comunicación debe ser clara respecto al quehacer de las estudiantes. Si no hay conocimiento de lo que hace la estudiante, efectivamente nos encontramos en un centro QUE carece de esta información, por lo tanto le puede pedir aspectos o acciones que difieren de la práctica. Por lo tanto ellas tienen que saber hasta qué punto se le puede exigir al estudiante y si está en condiciones de hacerlo. Por eso es vital. Yo no creo que pudiese de otra manera llegar y seguir de largo y entrar a una sala. Uno tiene que ser respetuoso también del contexto en que está, en el espacio. Si yo puedo hacer la retroalimentación y puedo sacarlas, lo hago. Si no, respeto el espacio. Se da y lo veremos aquí en el taller.

C: ¿Cómo crees que estos espacios de supervisión aportan al desarrollo profesional de los estudiantes?

V: Yo creo que aportan, siempre y cuando se tenga claro, de parte del estudiante, cuál es el rol nuestro. Porque si es una cosa militarizada o de algo rígido evidentemente asusta al estudiante. Pero cuando el estudiante sabe que se va a supervisar, como el concepto lo dice, debe cumplir con ciertos aspectos técnicos. Cuando tenemos claridad de eso la estudiante no tendría por qué sentirse inmediatamente mal evaluada al momento de estar. Yo siempre les digo, “yo estoy, yo puedo integrarme y puede que usted no esté viendo lo que estoy haciendo, pero estoy escuchando, estoy observando, me integro...”. Es una parte más del proceso que se requiere, pero en ningún caso es para afectarlas de manera negativa. Es parte del proceso.

C: ¿Y qué aspectos consideras que son necesarios mejorar en torno a eso?

V: Yo creo que más que nada de parte de las estudiantes estar más abiertas a un proceso natural, que debe fluir, pero que requiere responsabilidad y evidentemente del aporte de ellas. Ser responsables, porque es parte la formación nuestra que ellas sean responsables frente a lo que se les pide. Sin embargo, que ellos puedan entender que efectivamente esto es necesario para su formación.

C: ¿Y tú cómo visualizas tu rol en este proceso formativo?

V: Importante. No porque yo me crea la mejor, yo digo importante en términos de securizarlas a ellas, de que esto no es afectarlas de manera negativa, sino que soy una parte importante, pero ellas también lo son. Por lo tanto, si funcionamos en equipo podemos hacer de este proceso de práctica una práctica con sentido, con fuerzas para seguir adelante, con vocación, con amor por lo que uno hace, porque efectivamente tiene que ver con el amor por lo que uno hace, si no, no tendría sentido. Yo siempre digo “qué rico es estar en un lugar donde tú estás haciendo lo que te gusta, porque le tienes cariño a lo que haces”. Cuando uno no le tiene cariño a lo que hace o lo que emprende, es muy difícil que los resultados sean positivos.

C: Y ahí, en relación a lo que me comentas, ¿qué limitaciones has observado?

V: Yo creo que, fundamentalmente, no en los centros de práctica, pero las estudiantes hay algunas que generan rechazo por el tipo de formación anterior que tienen. Ellas normalmente, en la generalidad, las estudiantes vienen de una formación donde la

educación que han tenido es de un paradigma tipo donde el educador sigue siendo el más importante y no el estudiante. Por lo tanto ellas esperan que uno les entregue todo sin la reflexión. Y cuando llegamos a la reflexión las estudiantes se sienten atrapadas, como si uno las quisiera pillar, y no es eso, sino que estamos generando espacios reflexivos para que piensen, que busquen las herramientas, que busquen soluciones antes de presentar los problemas. Presentan problemas pero presentan las posibles soluciones [¿?]. Yo creo que las limitaciones tienen que ver limitaciones individuales producto de formaciones anteriores que son marcadas con fuego y cuesta hacer el cambio.

C: Y ahora yendo un poco a los centros de práctica. ¿De qué modo se articula la práctica con los centros de práctica?

V: Bueno, hay una coordinación de prácticas que establece cuáles son los centros más apropiados y que cumplen con los requisitos para que el estudiante vaya y en qué niveles va a estar. Se entregan sus cartas. Hay toda una formación de tipo más técnico y después viene todo lo que es la articulación que es del supervisor con el centro de práctica. Yo creo que esa es una relación como en cadena.

C: Y desde ahí, ¿existen instancias de diálogo y retroalimentación establecidas o es a medida que va...?

V: No, yo creo que es parte de nosotros como supervisores que establecemos comunicación directa con la dirección para saber en qué procesos y cuáles son los aspectos que debemos mejorar con las estudiantes o cuáles aspectos que hay que considerar dentro de la práctica.

C: ¿Y de qué manera crees tú que dialogan las actividades curriculares del espacio de supervisión y el programa de formación?

V: Mmm, fíjate que yo creo que se articulan ambas de manera positiva. Existe bastante autonomía respecto a flexibilizar ciertos programas, que a veces uno considera como docente que hay que agregar otros contenidos que no están. Sin embargo, existe el respeto y la comunicación directa con la jefatura de carrera donde uno plantea estas situaciones y se pueden incluir en el programa, todo esto con el fin de favorecer el éxito de las estudiantes.

C: ¿Y existen instancias de diálogo o articulación con el programa de formación y las actividades de la institución?

V: Sí. O sea, claramente. Y eso se plantea en reuniones técnicas que tenemos con la jefatura de carrera. Ahí se da cuenta de las observaciones, sugerencias que nosotros como docentes hemos vivido desde la supervisión y desde la misma asignatura.

C: Cuéntame un poco. ¿Estas reuniones técnicas tienen que ver con la definición de ciertos momentos de retroalimentación de contenido? ¿Se juntan todas las supervisoras a dialogar sobre...?

V: Existe un itinerario de parte de la jefatura de carrera donde nos reunimos para hablar respecto de lo que nosotros estamos viviendo desde las prácticas y también desde las asignaturas y se hacen observaciones y sugerencias. Ahora, la periodicidad de estas depende de la organización de las instituciones.

C: Eso es V, muchas gracias.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	S.O
Carrera	Pedagogía en Educación de Párvulos
Duración	53:42 minutos
Identificación	Entrevistada: S. Entrevistadoras: C. y E.

C: Ya, primero indica tu nombre, tu profesión, cuántos años llevas trabajando como supervisora de práctica.

S: Ya, mi nombre completo es Silvana Patricia Oviedo Collao, alias patricia o Paty. Estudié educación parvularia y después estudié psicología. Trabajé como psicóloga y como educadora de párvulos y desde el año 2009 trabajo haciendo supervisiones de

práctica. He hecho aquí, de práctica profesional y de prácticas intermedias. En la UCINF, ahora en la UGM y también en el instituto ENAC y también en la UMCE.

C: Hoy en día, ¿Cuántos estudiantes participan en la instancia de supervisión contigo?

S: ¿Prácticas generales o profesionales?

C: Profesionales.

S: Profesionales tengo once. Once entre las dos universidades.

E: Pensando en esta labor de supervisor de práctica profesional, ¿cómo valoras tú esa actividad?

S: Creo que es sumamente difícil lo que habíamos conversado inicialmente. Es difícil específicamente al nivel de esta carrera de esta universidad, de la malla. Por ejemplo, se me hace sumamente escaso el horario que tiene. Porque tiene un solo bloque, o sea es una hora veinte donde hay que hacer retroalimentación, donde hay que trabajar con las alumnas, apoyarlas, guiarlas, contestar todas sus inquietudes y la verdad es que esa hora veinte no alcanza. Eso por una parte.

C: Disculpa, ¿eso en horario tarde?

S: Mañana o tarde, porque hago las supervisiones tanto en vespertino y a veces en el matutino también. Eso con respecto a lo que es el taller de práctica profesional. Ahora la otra parte son las supervisiones, ya, el salir a cualquier supervisión para mi es estar a las 8.30, ese es el horario en que comienzan las alumnas. Entonces para estar a las 8.30 yo salgo a mi casa aproximadamente a las 7 de la mañana, para el lado que sea (risas). Por justamente los tacos. Y estoy como mínimo dos horas con las alumnas. Eso es largo, es un proceso bastante largo, es tedioso. Ahora, a mí personalmente me gusta, no alego. Pero sí es cansador, es cansador. Especialmente lo que es corregir y retroalimentar porque, no sé qué decir, si todas o no hacen lo que hago yo, pero yo reviso todas las planificaciones de todas las alumnas, todas, porque yo sé que hay algunas supervisoras que escogen una en la semana o dos, las X y chao. No, yo corrijo todas.

E: O sea, ¿vas a ver a cada una de las estudiantes que están en práctica profesional más de una vez durante el proceso de práctica?

S: Mínimo cuatro. O sea, se supone que reglamentariamente debería ir una vez al mes a verlas, ¿ya? Pero qué pasa, cuando veo específicamente que las alumnas están

medias débiles voy más. Voy más y eso es totalmente aparte, porque lo reglamentario son cuatro. A eso tienes que sumar que a veces de los jardines te piden reuniones especiales con la coordinadora de jardín, etcétera. Entonces esto de las cuatro visitas de repente son cinco, de repente son seis, de repente son siete. O como de repente han tenido dificultades y a la primera que llaman es a la supervisora. Entonces no tienes un horario como quien diría «ya, voy a ir dos días a la semana y los otros los voy a dejar para hacer otra cosa». No. No, el tiempo es una cosa que, como repito, es arduo, es tenso. La corrección de la documentación que ellas tienen que tener también es mucha. Pensando en cómo yo estudié... aquí se les pide exactamente lo mismo, pero en un semestre. Yo hice la práctica en un año y aquí se pide exactamente lo mismo. Entonces es un estrés para las niñas fuerte. Así lo considero yo.

E: Dices que te gusta ese espacio de ir al lugar de práctica. ¿Qué te gusta de ese espacio?

S: Lo que pasa es que estuve trabajando como educadora de párvulos 25 años así con todo. Siempre me gustó la carrera y... feliz, feliz. Pero llegó un minuto, por supuesto, en que ya sea por la edad y todo lo demás, ahí empecé a estudiar otras cosas, que seguí como otros rumbos. Pero el hecho de mantenerme en contacto con esa situación a mí me gusta porque los niños en general son otra cosa, te cambian la vida. Entonces yo entre que miro las alumnas, veo lo que hacen y trato de pasar inadvertida, porque así se supone que debiera ser, pero no, no es así. Hay desorden igual (risas) con los niños. Sí. Igual mi idea es ayudarlas, o sea, esta supervisión igual yo lo encuentro que es como duro el nombre: su-per-vi-sión. Y en realidad no, es una ayuda. Yo las acompaño, le contesto lo que puedo contestar, le ayudo, les enseño cosas que se les olvidaron. No, me encanta. No, si me encanta. Nada que hacer.

C: Y ahora un poco, respecto del modelo educativo pedagógico, ¿cuál crees tú que es modelo educativo pedagógico que está en la carrera de párvulos?

S: (Suspira)

C: O, ¿desde qué referente teórico se mueven?

Lo que pasa es que ahora justo estamos pasando por un periodo de nuevas bases curriculares que te cambian todo el sentido de todo. Y, es más, personalmente estoy preocupada porque todas estas alumnas que estoy supervisando en este minuto y

todas las que supervisé el semestre pasado... se supone que el 2019 se ponen en práctica las nuevas bases. Y a estas niñas no se les está dando absolutamente nada de eso. Y hay un cambio grande. Si bien es cierto así a grandes rasgos no se notan, pero hay que leerlas y hay que entenderlas. Entonces en este minuto por ejemplo yo estoy haciendo una cátedra que es para trabajar en salas cuna con los niños y tengo por programa bases curriculares del 2019. Yo estoy inventando cosas con ellas para poder ir apuntalándolas para las nuevas bases. Entonces sí está en este minuto una cosa muy especial y negativa. Negativa con respecto a lo que es el modelo porque si ya se plantearon, y esto empieza a funcionar el próximo año, pienso que la universidad debiese tener una actualización tanto a los profesores como a las alumnas. Porque o si no, cómo las vamos a sacar al mundo laboral si no saben manejar las bases, que es lo más importante con respecto a un modelo educativo.

C: Y desde ahí, ¿tú a qué modelo educativo pedagógico adscribes? ¿Con qué autores trabajas tú?

S: (Risas) Yo soy una enamorada de varios. Pero lo que es más para mí es lo experiencial. Resulta que los modelos, las prácticas, los reglamentos, no son tan así, son más como cuadraditos bajo mi punto de vista. Entonces, claro, si hay que entregar una pauta yo la entrego, pero aparte de la pauta yo hago una conversación con las alumnas que esa cosa es más de sentir, ahí me van a ayudar un poco los psicólogos. Por supuesto, porque ya, si te tengo que poner la nota, te pongo la nota, pero no. Me gusta la parte vivencial, «ya, qué te está pasando con esto, por dónde podemos afrontarlo, tienes problemas, ya, por qué, a ver, cuál es tu problema». Y por ahí está el cuento mío. Interesarse por las personas. Los procesos que están viviendo en ese minuto. Eso es lo mío.

C. Y en lo formal, ¿cuáles son los pilares en términos de autores puntualmente?

S: Piaget. Piaget.

(Risas)

C: Y ahora respecto a las modalidades o los recursos que utilizas en los espacios grupales y en los talleres de supervisión. ¿Qué mecanismos o modalidades de enseñanza- aprendizaje utilizas particularmente considerando esto que decías que vienen estudiantes UCINF más nuevas estudiantes?

S: Mira, otra vez vuelvo a recaer en el tiempo. No nos queda casi nada, entonces yo llego... generalmente nos quedamos un poco más y a veces nos hemos juntado otros días u otras horas porque no nos ha alcanzado porque es tanto en hacer una retroalimentación de una supervisión yo puedo estar 20 minutos con un alumno. Entonces si hago dos supervisiones ya estoy lista en cuanto a horario. Y todo eso en una hora es imposible. Y tengo que recibir información, entregar información, entonces es difícil. Pero sí yo tengo muchos power y todo esto. Hacemos diapositivas, o sea las ponemos, se las presento, para ir justamente guiando los procesos. Ahora tienen que hacer apertura de portafolio. Yo tengo los portafolios tipo entonces los vemos ahí, lo empezamos a hablar, ellas preguntan, yo se los mando anteriormente para que no vengan en el mismo día, sino que «ya, la próxima semana vamos a ver el portafolio, ya se los mandé. Véanlo y preguntemos ahí para acortar los tiempos». Eso es uno. La otra es, cómo se llama, yo me quedo con mucho material de las alumnas anteriores, entonces también se los facilito. No en el sentido para que lo copien pero sí que para que se vayan ellas armando, porque llegan a este minuto de la práctica profesional que se sienten cohibidas, que no tienen las herramientas. Entonces en el fondo es una ayuda, es guía. No es supervisión. Esa es la idea por lo menos que pienso yo.

E: ¿Cómo ves que las estudiantes van aprendiendo?

C: ¿Qué mecanismo funciona mejor?

S: Con la práctica de hacer cosas. ¿Puedo mostrar algo?

E: Sí, por supuesto.

S: Así aprenden las alumnas. Cuando yo les muestro cosas.

E: Exacto, con la experiencia.

S: Por ejemplo, esta es una alumna (hojea unos papeles). Estas son las planificaciones. Y ¿qué hago yo? Entonces yo escribo, corrijo desde las faltas de ortografía, desde la parte pedagógica, la parte técnica, qué sé yo, todo esto, todo esto, todo esto. Entonces la próxima semana ella no debe equivocarse en ninguna de estas cosas. Puede tener otra equivocación. Pienso que eso las niñas, como que son de repente medias concretas, eso es lo que más fácil les hace. Cuando yo vengo, «léanse estas cosas», ¡nada! Y digo, ya, léanlo porque lo vamos a ver ahí, ahí como que conectan. Porque yo se los muestro, por eso que guardo los portafolios de algunas alumnas de los años

anteriores, se los muestro y ahí como que me dan rienda. Igual que los niños, en concreto.

C: Ahora, tú haces una diferencia entre los espacios grupales de supervisión y los espacios ya más individuales. ¿Cómo evalúas que funciona cada uno?

S: Siempre la alumna, cuando yo hablo en forma individual con ella, se suelta mucho más. Porque les da vergüenza opinar y preguntar frente al resto. Entonces tengo millones de preguntas individuales. ¿Qué he hecho yo? He tratado siempre de que... la pregunta nunca es una pregunta tonta ni estúpida sino que eso no va porque puede ser que Juanita y no sé qué y la demás, todas tengan la misma pregunta y no se atreven. Entonces en este minuto tengo grupos de Whats App de práctica diurna, práctica nocturna. Yo no recibo ningún Whats App de a uno. Cualquier pregunta me la hacen ahí y yo la contesto y después van apareciendo las otras. Porque eso también les da confianza: «ah, no soy la única que está preguntando estas cosas». Te fijas. Y eso pienso que también les sirve y además como queda todo escrito, regio.

C: Y en eso que tú señalas que falta tiempo. En este orden de tiempo, recursos, ¿qué te gustaría que pudiese cambiar de ese espacio?

E: Piensa en lo ideal. Si hubiera más recursos, si hubiera más tiempo.

S: Dos bloques. Y dos supervisiones legales. Y también el sueldo, obvio, obvio. Como les digo, se hacen cuatro supervisiones pero yo nunca hago cuatro, hago cinco, seis, siete. Y creo que no soy la única. Eso, la hora se me hace muy corta y de hecho a veces no alcanzo a hacer las retroalimentaciones a las alumnas y eso es imprescindible. Por ejemplo el lunes antepasado fui a ver y alcancé a ver 3. De las cuales 2 voy a alcanzar a retroalimentar hoy día. Entonces después a veces las cito en otro día pero tampoco puedo esperar una semana hasta el próximo taller de práctica. Entonces las tengo que visitar fuera de su horario, fuera del mío, pero les tengo que hacer retroalimentación a las pobres porque o si no. Además que la angustia de ellas «¡uh, cómo me fue, cómo me fue!» es heavy. Lo otro es que siempre tengo problemas con respecto a los centros de práctica, si bien es cierto en el caso de la UCINF teníamos el convenio con la JUNJI, que era bastante bueno, sí, de hecho hasta el día de hoy... ahora lo tiene UGM, eso me parece súper bien. Pero ¿sabes qué me pasa con JUNJI en general, pero no con la JUNJI sino que con las alumnas? Que a mí me

gustaría que vivan de todo. Que vivan JUNJI, que vivan Integra, que vivan un jardín particular fantástico, que vivan un jardín de muy bajos ingresos; para como que se fogueen según yo en todos los ámbitos, no solamente JUNJI. Lo que me pasa con las niñas del vespertino que trabajan en jardines... entonces yo me aprovecho de eso y en ese jardín yo instalo una segunda o una tercera para que abran prácticas y conozcan otros jardines, no tan solo los de JUNJI porque esa no es la única realidad. Eso sería bueno.

E: Respecto del proceso mismo de supervisión, lo que es más formativo, ¿cómo se realiza la revisión por ejemplo de las decisiones pedagógicas de las estudiantes que están siendo supervisadas? ¿Es más bien didáctica, es metodológica, es teórica?

S: De todo un poco. Yo tenía un cargo que estaba muy relacionado con las prácticas, entonces me ordenaba yo misma (ríe). Yo decía esta pauta no me gusta, entonces yo revisaba otra pauta. Pero sí por supuesto se la mostraba a Paula, que era la directora, le decía, «Paula, qué te parece esto» y a Pía, que también otra secretaria, entonces «ya, sí, esto». Y se la mostraba también por ejemplo a Verónica o a otras supervisoras y ya, unificábamos criterios. Pero siempre una pauta que habíamos hecho, al año siguiente ya no servía. O sea, no es que no servía pero siempre le encontrábamos algo, defectos. Entonces siempre tratábamos de actualizar las cosas pero no siempre se puede o no siempre quedan bien. Ahora con respecto a quién tuvo la determinación y cosas así, en realidad las supervisoras somos como bien, aquí por lo menos, somos bien caciques. Salvo una cosa grave o especial que esté pasando, la que toma la determinación somos nosotros, no es la directora ni nada. Tenemos afortunadamente esa como atribución. Lo que sí tratamos siempre es que la diurna con la vespertina vayan más o menos parejitos porque o si no «¡ah! es que aquí dijeron esto, acá dijeron esto otro». Nosotros somos todos todos. Desde que barremos hasta que... todos.

E: En este modelo que dices tú que... en esta hora de taller... ¿y las observaciones tú las haces en la casa?

S: Ah, obvio, obvio. Yo voy a supervisar a la alumna, anoto, escribo, qué sé yo, y a la semana siguiente me gusta hacerles la retroalimentación. Para eso hay una pauta. Llego al mismo día ojalá, porque después la memoria es media frágil, y traspaso todo eso, pero además me dejo todos los apuntes y eso generalmente se los anexo a la

pauta. Y después les hago la retroalimentación. «Mira, con respecto a la pauta aquí te da esto porque hiciste esto y esto. ¿Te acuerdas que esto lo dijo la profe?» Y yo escribo hasta lo que dice ella. Entonces esto te lleva una nota. Pero hay un porcentaje de nota que yo la pongo de forma individual, que es por muchos conceptos o actitudes o situaciones que no se ven en la pauta. De ahí promedio esas dos notas. Eso hago yo y no le pregunto a nadie. Pero la alumna sabe perfectamente que esa segunda nota es de la profe Paty, que no tiene nada que ver con la pauta. Todo en la casa. Ninguna posibilidad de corregir, ¿aquí? No, nada.

Las retroalimentaciones que son como casi semanales, ¿vienen al final de un momento más de considerar el proceso, por ejemplo?

S: No. Por tiempo.

E: Claro, por tiempo. Etapa uno, dos, tres, cuatro, por ejemplo, y cierre.

S: Claro, claro. Ahora se hace en general sí cuando... por ejemplo ahora, la próxima semana tienen que entregar el plan semestral. Que es... ya pasaron el periodo de diagnóstico, todas las cosas que tenían que hacer, etcétera, eso lo vimos con los talleres, y más que con los talleres, porque alcanzamos a tener tres talleres y ya se cumplió el mes, y correos, whats app, correos, whats app, correos... «profe me perdí en esto, profe aquí y qué pasa con esto», etcétera. Entonces ahora por ejemplo cuando entregan el plan y yo se los entrego, ahí se hace una retroalimentación general. Ahí no se hace retroalimentación individual. Y ahí se abre el portafolio y ahí hay un punto de partida porque a partir de ese diagnóstico y todo empieza el proceso ya de ellas mismas. El proceso práctico. Antes era puro planificaciones tentativas, trabajos para diagnóstico. De ahora para adelante empieza como a full. En esas instancias, por ejemplo, sí, son todas las retroalimentaciones grupales y hay análisis, etcétera. Después vienen bueno, varios procesos. Como se trabaja con el marco para la buena enseñanza hay que hacer análisis de todo. Pero les sirve. Es más papel pero les sirve. Porque yo las hago hacer análisis, por ejemplo, de los contextos. Se los hago en suave. Entonces eso me lo tienen que entregar, yo revisar, y les hago análisis por cada dominio mensual. Porque al final, cuando terminen el portafolio, es cosa de recopilar todo y listo. Les digo, «van a aprovecharlo»... porque o si no inventan, si no les pido

eso inventan cualquier cosa al final. Si es verdad. Pero esas son las instancias en las que se habla en forma general.

C: Ahora, retomando esto del vínculo que tú tienes con tus supervisadas. ¿Cómo describirías que es esa relación, cómo te comunicas con ellas?

S: Muy bien. Nos llevamos muy bien. Al principio me tenían harto susto. Pero por comentarios saben que no. De repente me dicen «ah qué bueno que me ayude la profe Paty», porque yo les digo, «oye, lo hiciste como las 'pip' pero se los digo tal cual». Entonces «cómo los tenemos que solucionar». «Tienes que ponerte las pilas». Pero otras supervisoras no, son más brujas. Yo no soy bruja con los niños, pero eso no significa que se me suban al chorro ni nada, no. De hecho igual lloran porque «profe, hasta cuándo», se estresan, pero por toda la cantidad de papeles y antecedentes que tienen que presentar en diferentes tiempos.

E: Cuando tú estás ahí, ¿te das cuenta cuando algo les pasa a las chicas? ¿Logras leerlas actitudinalmente?

S: De todas maneras. Lo que pasa es que de una u otra forma a todas las he tenido en alguna asignatura anteriormente, entonces ya las conozco. De hecho, empezamos la práctica y aquí había dos repitentes de práctica. Y ya, delante de todas, no sé, a lo mejor tengo un poquito de habilidad social, porque no les caigo pesadas ni brutas, nada, entonces ya, «ustedes dos se van a poner las pilas porque no las quiero ver más acá». Te fijas, así les hablo. Tienen que presentar algo: «ya, ustedes dos quiero verlas acá». «Después ustedes, porque ustedes van bien». Pero así, esa es una relación dentro de todo buena. Ahora, cualquier problema que hayan pasado durante el día, ellas al whats app de inmediato. O sea, antes de comentar cualquier cosa ¡a mí! Yo aquí... aquí no hay una democracia ni nada, dictadura. Y yo soy el papá y yo soy la mamá. «A usted se le cae un pelo y me tiene que avisar». No, no, pero bien, bien. Ahora cuando hay personas, niñas que les ha pasado algo especial y se les nota en la cara, es «ya, listo, se acabó. Ven, tú te quedas». También. Porque a veces les pasan cosas personales.

C: ¿Qué sensación tienes tú de los espacios grupales?

S: Así como los manejamos nosotros, son grupos de aprendizaje. De hecho no estoy adelante sino que nos sentamos así, cada uno con un legajo de papeles, entonces,

«veamos lo que vamos a hacer ahora». Saco una planificación de cada uno y empiezo a leerla en voz alta y yo evaluo la planificación en voz alta. Y ellas mismas se van riendo. Porque es diferente cuando las escriben a cuando uno las lee. Entonces se van riendo porque «chuta, que la embarré». Pero siempre eso es una instancia de aprendizaje, porque ahí van apareciendo cosas, porque se contestan entre ellas mismas muchas veces. Eso es bueno, por supuesto.

E: Y ¿cómo se comunican entre ellas? ¿Es a través tuyo?

S: No, por el Whats app. A no ser que se hablen entre ellas. Pero como llega un minuto que es de confianza, no es «¡ah, la bruja de la profe!», porque en muchas es así, se escriben en el mismo Whats app que tenemos en el grupo. Entonces se preguntan, «oye, alguien tiene un formato de tal cosa». No por eso digo «ah, se están copiando un formato». No, el formato me importa un pucho. O sea, ojalá lo tengan todas, uno bueno. De hecho ahora voy a pedir a una de las alumnas que me mande un formato, porque inventó formatos muy buenos, y que se los pase a todos para que de aquí en adelante todos planifiquen con ese formato que es lindo. No, se comunican delante mío.

C: ¿Cuál es el rol que tiene el supervisor/a en los espacios grupales o en los mismos talleres de práctica?

S: Es guía, es mediadora, es ayuda, es facilitadora, pero así como supervisora... Es que para mí el supervisor es investigar si se está dando o no se está dando lo que tiene que estar. No sé, como algo tan frío, tan brujo. No sé, supervisor de alimentos, control de alimentos. Como un controlador y no, no es un controlador. Lo que sí les digo desde un comienzo, «yo no les digo mentiras», igual lo hago, «ustedes llegan a su práctica profesional y se supone que de aquí hacia atrás todo ya lo sabe, ¿no es cierto?, entonces yo no les tengo que venir a enseñar en esta instancia». Igual se da (risas).

C: Y desde allí, ¿cuáles son las funciones que debe desempeñar o desempeña el supervisor? O sea, más allá de lo que es meramente la función que cumple en el papel, sino que en lo concreto.

S: Un pañuelo de lágrimas, acompañamiento pero cualquier cantidad. Ellas se dan mucho con uno a medida que va pasando... y sobre todo por esto de que las he tenido años anteriores, hay una relación, un vínculo diferente. Y las que no han sido alumnas mías con el tiempo también les pasa lo mismo. Uno es un poco, entre comillas, en

buena onda, mamá de ellas, porque yo soy capaz de retarlas, en buena onda, y ellas me aceptan... y guiándolas, más o menos. También me pongo firme y les rayo la cancha desde un comienzo. Nunca me ha pasado que una se haya, por ejemplo, insolentado, haya sido falta de respeto. Nunca he tenido problemas de que se hayan copiado, por ejemplo. No, porque no he tenido la necesidad o porque siempre estoy llana a contestarles, a guiarlas, entonces no necesitan esas cosas medias truculentosas. Tengo muy buena experiencia con las alumnas.

E: ¿Cómo crees tú que contribuye el rol del supervisor en el proceso formativo de estas estudiantes?

S: Es clave, clave. Clave. O sea, tengo colegas que, por ejemplo, acabamos de terminar con los exámenes y grados, y la verdad es que me sentí bien orgullosa pero orgullosa, porque nos tocaron una parte del diurno y una parte del vespertino, algunas alumnas mías y algunas de otros. Y me sentí hinchada, pero fue por ellas, porque lo hicieron maravilloso. Entonces yo como que me cuestiono todo, sí, no lo hice tan mal, mira cómo lo hicieron. Pero bueno, también las niñas, es 50 y 50, porque fui hinchapelotas, pero también me respondieron. O sea, tuve tres sietes. Tuve, yo, yo nunca me saqué tres sientes, así. Y las otras notas eran malas (risas). Entonces eso es un orgullo bien para calladito que lo tengo. Ese día festejamos juntas, salimos nos tomamos un happy (risas).

C: ¿Cómo crees que este vínculo que has generado con las estudiantes contribuye en su proceso formativo?

S: Justamente por eso, porque pienso que la parte afectiva, la parte emocional, la parte ayuda... y ellas se sienten más seguras. Lo que pasa es que de repente hay algunos profesores que se sienten un poquito dioses. Que porque si saludan de beso a una alumna, no sé, se les va a caer el diplomado o el magíster. Entonces hay una relación sumamente distante con respecto a eso. Eso sí influye mucho según yo. Ahora no se trata de andar chacoteando todo el día. No, hay minutos y todo. Y uno puede ser muy afectiva y conversar y fumarse un cigarro con ellas, pero dentro de los límites que corresponden entre un profesor y un alumno. Es clave.

C: Ahora cambiando el foco, ya no las supervisadas. Respecto del profesor colaborador o profesora colaboradora, ¿desde qué modelo educativo crees tú que ellos están posicionados?

S: No sé. Fíjate que es tan ambiguo. No me calzaría por nada, o sea... es ambiguo y tiene muchas situaciones.

E: ¿Cómo te relacionas tú con las personas que están en el centro de práctica, con los colaboradores de allá?

S: ¿De allá? No, súper bien. De hecho tengo mis jardines regalones ya. Entonces tengo los teléfonos de las educadoras que están con mis alumnas y tengo los teléfonos de la directora o si hay una coordinadora de práctica, también. Porque la primera, como decía, la primera si les pasa alguna cosa en el transcurso, cualquier cosa, me llaman a mí. Y yo me comunico directamente con el jardín para decir, «oye, pasa tal y tal cosa». La costumbre de conocer una persona les hace preferir pájaro conocido, como dicen. Entonces de repente me piden, «oye, que venga la misma profe del año pasado». Para mí también es más fácil porque ya sé cómo es el teje y maneje, ya sé cómo es el sistema del jardín. Entonces la verdad, no tengo problema. Al contrario.

E: Y en estas personas más conocidas o con las que hay más relación, ¿identificas que ellas tengan un modelo educativo o de enseñanza-aprendizaje más marcado?

S: Sí, lo que pasa es que, por ejemplo, los jardines, la mayoría que son JUNJI, ellos tienen su modelo súper establecido y todo lo demás. Ahora, va a depender de cada jardín cómo lo implanta y cuánto lo implanta o no. Y ahí va mucho de la directora si lo hace o no lo hace. Porque la JUNJI da indicaciones con respecto a modelos y entonces en este jardín la cumplen al cien por ciento y se van como para el otro lado. O sea, un detalle. La JUNJI dijo que las decoraciones estaban muy distractoras, demasiado llamativas y los niños se ponían un poquito acelerados. Entonces se fueron al chanco como digo yo, y están todas las murallas blancas. «Pero es que un monito», no, nada dijo la JUNJI. Después la JUNJI dijo «ya, es que con este problema de la obesidad» —y todo eso sale dentro del modelo educativo— «vamos a hacer gimnasia aeróbica». Entonces les ponen la música y tienen a los niños saltando una hora haciendo nada. Eso no es gimnasia aeróbica, nunca, es un poco de movimiento. Pero sí hay otros

jardines que contratan, que son JUNJI, a un educador en educación física y hacen gimnasia como corresponde. Entonces, depende de los jardines.

E: ¿Crees tú que contribuye tener esta comunicación con los centros... crees que contribuye al proceso formativo de los estudiantes?

S: Sí, definitivamente. Justamente por la relación y la comunicación verbal y telefónica que tenemos, es mucho más fácil para ellas y tratamos de ayudarnos. Llamaba por teléfono a un jardín X, le decía, «oye Vivi, me vas a autorizar a que guíe alumnos», «sí, ¿en qué sala necesitas», «en tales y tales». Nos ayudamos totalmente. Y así también, «oye, sabes que no vino tal persona, qué pasa con esta». Y todo esto por supuesto que en ayuda para las alumnas, para el jardín, para mí también, etcétera. Por el asunto de las distancias, te fijas. Hay de todo un poco pero sí es bueno, es buena la relación. Porque a veces, por ejemplo, me ha pasado una vez que fui a un colegio nuevo y me hicieron esperar. Y la respuesta era —no pueden haberme hecho esperar— «sí, lo que pasa es que están llegando los niños entonces hay mucho desorden». Yo dije, «¿habrá sido la directora que dijo eso?». O sea, no tiene idea a qué voy, a qué va la profe en ese minuto si yo quería ver todo, pero era primera vez que iba para allá. No sé. Es que va a depender del sistema de trabajo de cada centro de práctica.

E: Oye, y, ¿de alguna manera la carrera se articula con los centros de práctica?

S: Sí, sí. De todas maneras.

E: ¿Existen instancias para dialogar, para conversar?

S: Se supone que nosotros hacemos una reunión, son dos reuniones al año. Y si se puede una tercera, cuesta sí. Y qué se hace. Viene la coordinadora de JUNJI que es la Alejandra, viene para acá con todas las directoras que van a tener alumnas nuestras. Ahí reglamentamos, rayamos la cancha. Entonces «¿usted va a pedir esto?», «sí», y todos, «oye, ¿qué va a pasar con tal cosa?», no. Ahí eso lo vemos. Ahí estamos todas las supervisoras, los jefes de carrera, todas las directoras y la jefa de práctica de la JUNJI. Ahí se habla, eso se hizo ya. Y se trata de que siga esa cosa. Y lo otro... Alejandra se llama, Alejandra Rubilar. La Alejandra ha pedido hacer cosas aquí en la UCINF y aquí también, entonces también servimos eso y así nos mantiene los jardines regalones que nos gustan a nosotros (risas). Entonces todo sirve.

E: ¿Hay alguna instancia final de retroalimentación o se da en esta misma reunión?

S: Sí po, la de final de año. Ahí se dice «oye, esto no me gustó, esta niña acá, esta niña acá, para el próximo año vamos a tener que hacer tal y tal cosa porque esto se nos fue de las manos, etcétera. También se hace a final de año. Mínimo son dos, a veces tratamos de hacer una tercera a mediados de año, pero a veces no resulta.

C: Y en general, ¿cómo evalúas tú esa relación que existe entre la carrera y los centros de práctica?

S: Buena, como te digo hay muy buena comunicación. Pero una vez más te digo que la que mueve eso es la supervisora con la directora. Más que la jefa de carrera o la coordinadora de práctica de la universidad. Porque a nosotros nos entregan como el paquetito listo, «ya, usted se hace cargo de esto». Si yo no puedo resolver algo, claro, me dirijo a la coordinadora de práctica o a la educadora, qué sé yo, pero como una es un poquito viejita ya en el cuento (risas). Pero no, todo bien.

C: ¿Hay algo que no te haga sentido en esta relación de estos espacios?

S: No, pero es que toda regla tiene su excepción. De repente hay directoras que por carácter son especiales, que te ponen mucho problema, entonces me las aguanto el semestre, hablo con las alumnas «ya chicas, tal y tal cosa, esta va a ser la forma de trabajar en este jardín, porque no nos vamos a cambiar», y bueno, hay que hacerla toda también. Y el próximo semestre dicen «no quiero ese jardín» (risas), claro, obvio. Nada más que hacer.

E: Ahora volviendo a la universidad, a la carrera más bien. ¿Cómo dialogan las actividades curriculares de tu espacio de supervisión con el programa mismo de educación parvularia de la Gabriela Mistral?

S: No mucho, no, no. Ahí me siento un poco alejada del cuento. Porque no sé, por ejemplo, muy bien qué pasa con la malla nueva de la Gabriela Mistral, no estoy enterada de eso. A lo mejor es problema mío que no he preguntado, no he pedido, te fijas, pero sí que he estado en la malla de la UCINF, donde seguimos con esto, y yo sé que en la malla y en los programas hay cosas que cambiar. Yo digo, bueno, si está la otra malla, habría que compararlas, a lo mejor ya lo hicieron... pero hay cosas que por ejemplo no se nos pregunta y que nosotros las sabemos o podríamos ayudar. Entonces ahí de repente vienen y nos dan las cosas hechas. Digo yo «no, ¿por qué no preguntaron?». Te fijas, ahí esas cosas no están bien.

E: Y ¿tendrían el espacio las supervisoras para hacer la retroalimentación después ustedes ver algo listo?

S: Sí po, por supuesto. O sea hecho, con Verónica queremos cambiar unas pautas por ahí, y claro, como estamos ya en decadencia en lo que son los programas, no vamos a tener problemas, nadie nos va a decir que no. O sea, ya hablamos con Paula y con Carolina y dijimos «nosotros vamos a cambiar esta cosa», «ya después que lo tengan listo, chao». O sea, tenemos chipe libre para eso. Pero igual se hace como corresponde lo otro. El próximo martes nos vamos a juntar a cambiar una pauta que está media rara ahí.

E: Respecto ahora, volviendo un poco al grupo. ¿Cómo los espacios grupales, o el taller de supervisión, apoyan el desarrollo profesional del estudiante?

S: No sé si hay una situación específica, pero como están en un proceso que tienen que terminar y yo les digo «no es un mero trámite esta cosa», porque de repente lo toman así. «Tengo que sacarla porque tengo que sacarla». No, tienes que sacarla, pero tienes que sacarla bien. De eso va a depender tu profesionalismo. No es como tengo que hacer cuatro y hago cuatro y da lo mismo, ¡no! No se trata de eso. Y claro, llega un minuto en que los veo a final de semestre o a final de la práctica en que ya se creen el cuento, y eso es lo importante. No es que «quiero que se acabe esto». ¡No! Que lo hagan y que lo hagan bien. Que estén contentas cuando se sientan satisfechas por haberlo hecho. Yo pienso que ellas al final, «uy, me fue súper bien en la práctica». Para ellas es importante el hecho de la nota final, por ejemplo, no tanto por la evaluación sino por todo lo que hicieron, todo lo que se sacrificaron, y cómo les fue finalmente. Entonces pienso que es como el broche de oro, independiente de los exámenes. Para mí la práctica es un broche de oro de todo lo que hicieron durante el proceso de aprendizaje de los años anteriores.

C: Y ¿qué aspectos consideras que son necesarios mejorar en estos espacios? Considerando lo que tú estás diciendo, que son importantes dentro de la formación.

S: Te digo más o menos lo mismo. En los horarios, en los bloques, en que conozcan diferentes realidades de jardines. Porque eso les da mayor experiencia, no tan solo los de JUNJI, si no los miro mal y todo, pero que vayan a un Integra, y eso también es tener nuevas herramientas. Son pocas las alumnas por ejemplo, y debe ser a lo mejor

por su situación que pueden estar en jardines particulares bonitos, con buenos medios. Y eso me gustaría a mí, que tuvieran la posibilidad de estar en jardines así. Porque siempre salen como, «ya, estudien JUNJI e Integra, entonces siguen en lo mismo. Entonces es inyectarles un poquito de ambición, de tirar más arriba, de ser mejor. No como «salgo y me quedo en lo mismo». No es la idea. Pero a veces es porque no conocen otras cosas. O porque ellas creen que no van a ser capaces de estar en un jardín así. Y no, si todas pueden. Yo las hincho.

E: ¿Por qué no serían capaces, por ejemplo? Me imagino que lo dices por cómo ellas se miran a sí mismas. ¿Tú ves en este punto final estudiantes casi desarrolladas, autónomas digamos, o alguna característica relativa al perfil de egreso que tú digas «ya, efectivamente están listas», así, al final de la práctica?.

S: Sí, pero toda regla tiene su excepción. Porque cuando empiezan con «profe, no sé qué hacer, no me siento, yo creo que la voy a abandonar», y qué sé yo, y sí lo saben. Lo que pasa es que a medida que va pasando el proceso, claro, se van dando cuenta. Pero llegan al final y sí me ha pasado. Por ejemplo, la alumna que sacó el mejor promedio de la universidad está sin pega. Entonces yo digo, pero cómo. Me manda un Whats app, porque nosotros conversamos. «Profe qué hago, fíjese que tal y tal cosa», «pero cómo vas a estar sin trabajo tú» le digo yo, la top one de la universidad. Pero eso es un problema personal de su carácter, es muy muy retraída, muy introvertida. Entonces le va a costar, le está costando. En cambio el noventa por ciento ya está trabajando. Ahora ella sabe que es muy buena profesional y todo lo demás, pero le falta esa cosa de entrar. Ya no es un problema de herramienta que le haya dado o no la universidad, es un problema de ella. Y es buena. La Marcia. Es muy buena. Como hay otras personas que no me imaginé nunca. O sea, siempre me imagino cosas buenas, pero me llama una que salió hace como tres años y me dice «profe, ¿usted me recibiría alumnas?». «¿Adónde te voy a recibir?». «No, si acaso usted me ayudaría a ta ta ta...», o sea a que le mandara alumnas, eso fue. «¿Y para dónde?». «No, es que tengo un jardín infantil particular». «Ah, ¡qué bien!». «Sí, estoy saliendo de mi magíster en dirección de establecimientos educacionales». Pero el descueve, esa gente como que se la cree, se empodera más, muy bien.

E: Ya para cerrar, desde las posibilidades y limitaciones que tiene este rol de supervisor de práctica profesional.

C: Entendiendo que también te molesta el término de supervisora.

E: ¿Cómo lo visualizas en el proceso completo de formación de los estudiantes?

S: Una muy buena ayuda que es tan importante... no te voy a decir que depende de la supervisora el desarrollo y cómo llegue al final de su práctica pero sí se ha dado que de repente, por decirlo así, no hay feeling o no sé qué, o la alumna le tiene pánico a la profe, porque los profes de repente también somos subjetivos, también agarramos esa onda estúpida, y sí, es sumamente importante. Es más, pienso queye deberíamos hasta prepararnos. Yo considero que debería haber otras instancias... no sé. Casi una carrera de supervisión o de acompañamientos en práctica. Yo pienso que sí, porque nosotros lo hacemos de buena fe, porque tenemos experiencia, todo lo demás, pero claro que nos podemos equivocar en muchas cosas, de todas maneras. Pero de que es importante, para mí es vital, o sea, no podría existir una práctica profesional sin una persona que está acompañando a las alumnas, no, imposible, ellas no sobreviven. No. No, es vital de todas maneras.

E: Bueno, hemos hablado harto de las limitaciones. En el futuro, ¿qué crees que va a pasar con el supervisor de práctica? Con todos esos cambios que están en educación...

S: Bueno, de hecho subieron los puntajes para entrar a las universidades. Pero yo pienso que va a ser un tiempo, que después igual vamos a retomar, yo pienso positivo, que va a ser cuatro o cinco años que las pedagogías van a estar medias descendidas, que no va a haber ingresos. Pero después de un tiempo pienso que sí. Y mientras existan las prácticas, esta función o rol va a tener que seguir de todas maneras. No sé de qué otra forma se podría suplantar ese cargo, esa función ese rol. No sé, tecnológicamente no porque tendrían que esperar que te contesten por... sería difícil. Pero no imposible. De hecho en la UMCE yo tengo un portal para contestarle a las alumnas y yo no lo abro, ni las alumnas tampoco. Estoy transgrediendo esas órdenes pero como nunca me van a pillar... Y tengo que tener una hora de foro con las alumnas, pero las alumnas no siempre tienen el tiempo ni yo tampoco, entonces, no. Esa es una forma de supervisión, pero no se da, tampoco la usan.

E: ¿Se te ocurre una modalidad que pueda ser útil?

C: Como pensando un poco en esto que señalas, en el tiempo. Tal vez pensando un poco en esto que decías que te sirven más los espacios individuales.

S: En realidad, hay cosas, o sea, por ejemplo, en cuanto cantidad de alumnas. Yo sé que una supervisora con más de seis alumnas no da abasto. Eso ya es una cosa difícil de manejar para la supervisora y va ser mucho más complicado para los alumnos. El trato directo tiene que ser sí o sí. O sea, ninguna posibilidad que sea por internet o por algo informático, no. Tampoco. Lo otro, el horario es muy corto. Y lo otro, si me preguntan a mí, yo alargaría la práctica a como era antes. O limitaría más las cosas, pero no se puede limitar las cosas porque las cosas que se les pide son necesarias. Entonces estarían mucho más relajadas porque todo esto se haría en diferentes periodos, pero era un año completo, todo el año era pura práctica. Y para todo lo que tiene que hacer, un año sería fantástico. Y otra cosa, por ejemplo, los planes, los programas, las pautas, todas las pautas de evaluación de diferentes cosas: del portafolio, del plan semestre, no sé, se hacen como de buena fe entre los supervisores, la coordinadora, pero debería ser una cosa un poquito más estructurada, una rúbrica bien hecha. Nosotros como que cambiábamos a la pinta nuestra. A veces. O sea, todo eso son detalles, porque para mí nada de eso es malo, todo es bueno.

C: No sé si quieres agregar algo más, algo que quieras destacar.

S: Sí, que tienen que pagar más (risas). Por todo el horario que uno tiene, no. O sea, sería lo ideal, porque si uno hablara, te pagan un taller de práctica que es la supervisión, pero no te pagan todas las supervisiones que tú haces ni los horarios que tú trabajas en la casa, nada de eso. Lo que pasa es que a mí me gusta, y el Whats app, y no me pagan el teléfono (risas). Y los Whats app. Sí, pero les pongo horario.

E: Horario y que no sean preguntas individuales.

S: Sí, no contesto preguntas individuales. Solo al grupo.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Silvana Oviedo
Carrera	Ed. Parvularia
Duración	41:03 minutos
Identificación	Entrevistada: P Entrevistador: D

D: Lo primero es preguntarle por el modelo educativo o pedagógico que usted cree o aplica en su taller de supervisión.

P: ¿A qué te refieres con modelo?

D: Por ejemplo, si usted es más constructivista...

P: Ah, ya, ya. Sí, eso. Justamente.

(Risas)

P: Si bien es cierto que hay cosas que desde la facultad, o desde la carrera, un reglamento, etcétera, especificaciones de lo que es la práctica, sí. Se hace todo eso, pero se hace entre comillas a mi pinta y totalmente conectado con las alumnas. Me refiero a que soy súper flexible con las fechas a veces, porque como vivo el proceso con ellas voy viendo cómo se van dando las cosas, entonces con una semana más de repente si les falta algo a las niñas yo prefiero esperar eso y no tan solo desde mi punto de vista, sino que también del de ellas. Tratamos de hacer las cosas juntas.

D: Sí, entiendo.

P: Creo que es mejor sobre todo para ellas, pero sí, esa es la idea.

D: ¿Tiene algunos autores preferidos? ¿Algo que le...?

P: Sí, Piaget. Aunque no es... sí, pero es constructivista también, tiene de todo, sí. A mí me gusta personalmente Piaget, es el que más me emociona. Pero también me gusta Vygotsky, mucho mucho, un poco de Ausubel, Bandura, no sé, por ahí, por ahí. Pero el top top para mí es Piaget. Ídolo.

D: ¿Cómo cree usted que lo reciben eso las alumnas?

P: Lo que pasa es que como ellas durante la carrera lo han aprendido, no es una novedad. Lo que sí me he dado cuenta es que cuando uno, entre comillas, docente, lo pone en práctica es cuando más lo sienten. Ahí hacen un click de que esta teoría... "oye el profe hace esto" y yo además les digo "¿se acuerdan cuando Piaget decía que...", "¿se acuerdan cuando...?", ya pues, eso es lo que hay que hacer ahora. Se los aterrizo o si no la teoría como que les queda en la cabeza, pero no la ponen muchas veces en práctica. Sí, sí, les gusta mucho el sistema, el cómo vamos aprendiendo, cómo vamos haciendo las cosas la verdad es que sí, les es mucho más grato.

D: Tiene buena acogida entonces.

P: Sí, sí, nos llevamos muy bien con las alumnas. O me llevo, no sé.

D: ¿Usted cree, entonces, que este modelo que usted tiene les hace sentido a ellas?

P: Sí, y aquí me voy a tirar flores. Las niñas me piden, tratan de que sea yo, pero no porque sea más benevolente o no, o sea si hay que poner un uno no tengo ningún problema cuando realmente se lo merecen o han sido irresponsables. Sí, lo pongo. Pero también hay un poco de experiencia en esto, ¿ya? Llevo hartos años como docente, como persona, de las cosas... un poco que he estudiado, eso ayuda también creo. Y también lo otro es el carácter. El carácter no tan de profe, más de acompañamiento, de todas maneras.

D: Más cercano.

P: Sí, de todas maneras. Sí, sí.

D: Ya. ¿Y qué mecanismos usa usted en sus clases?

P: ¿Así como estrategias dices tú?

D: Claro, qué recursos utiliza.

P: Eh, a ver. Cualquier sala. A veces ocupo ppt. Generalmente conversamos. Yo siempre le mando a sus respectivos correos la información que necesitan o que tienen que elaborar, ya sea formatos, etc. Con una semana de anticipación, casi siempre, a lo menos, de manera que nos juntamos en el taller y ellas ya tienen material para trabajar o el material que vamos a revisar. Entonces lo hacemos juntos en los talleres. Ellas me entregan documentación, lo revisamos, ponemos nota, generalmente yo hago que ellas se autoevalúen además de la nota que yo les pongo y ahí hacemos como un promedio de lo que... cuando hay cosas que entregar por decirlo así. La comunicación es por

whatsapp, por correo, o sea, ellas saben que a cualquier hora casi, casi. Les digo “traten que los domingos no”, pero no, la comunicación es... de hecho ahora venía hablando con una de ellas que le robaron. Iba al jardín y le robaron la billetera en el metro y no pudo llegar al jardín. Pobrecita. Así que no sé, va a tener que sacar documentación nueva. No, pero la comunicación es muy muy fluida.

D: Ya. A lo que me refería es, no sé, por ejemplo, ¿de repente usan videos? ¿Se graban?

P: Ah sí, sí.

D: [Hábleme de] todos los recursos que usa.

P: Todos los recursos que... a ver. Ellas hacen exposiciones de sus trabajos que están haciendo. De repente ellas tienen que, dentro del semestre, hacer dos grabaciones, filmarse dos veces y exponerlas y ellas ir haciendo un autoanálisis reflexivo de qué hicieron bien, qué hicieron mal, etc., independiente que yo las vaya a supervisar y vea lo mismo. Hacen un proyecto de mejoramiento para el jardín, que ahí trabajan con toda la gente, con todos los estamentos, y ahí también hacen presentación de eso. Y antes de finalizar tenemos una defensa de portafolio que llamamos nosotros, que también es ahí en vivo y en directo. Hacemos entrevistas con los apoderados que después también... todo, todo pasa por acá. Todo pasa por acá. Pero sí, ocupamos de todo, de todo. Mapas conceptuales... Yo trato en la medida que puedo de hacer, de rescatar todas las cosas que les van a servir, que han aprendido, y ponerlas en práctica en su práctica, porque ahí es cuando se tienen que hacer las cosas.

D: Ahora, ¿cómo usted toma las decisiones al momento de evaluar a sus supervisadas? O incluso ni siquiera en el momento de evaluar, sino que en cualquier decisión respecto a sus supervisadas.

P: A ver, qué pasa, hay un cierto reglamento con especificaciones respecto a los horarios, todas las cosas que tienen que entregar en diversos tiempos, y tratamos de que las cosas se vayan dando de acuerdo a esa reglamentación de práctica, pero como te decía anteriormente, de repente ocurren cosas que no están planificadas y ahí eso lo manejo yo de acuerdo a, cómo se llama, a justamente las responsabilidades mías y todo. Si son cambios muy drásticos sí aviso a la directora de la carrera, pero si no, lo manejo todo yo, todo yo.

D: Según su propio criterio.

P: Así es. Igual lo converso con ellas. “Oigan, ¿les parece que...”, “no, sí profe, ya...”.

D: Ya. Ahora con respecto a retroalimentación que usted les entrega. ¿Podría hablarme un poquito de eso?

P: A ver, la retroalimentación la hago, la hacemos, de todo. Por ejemplo ayer me entregaron planificaciones, porque todas las semanas me entregan planificaciones que yo voy corrigiendo, entonces afortunadamente este grupo son poquitas, así que eso también es algo favorable. Son tres y puedo hacer la retroalimentación ahí en vivo y en directo. Bueno, siempre ha sido en vivo y en directo, pero ayer, por ejemplo, tomamos las planificaciones y empezamos entre las cuatro, qué sé yo, a corregir qué era sí, qué era no, pero todas en conjunto, de una en una. Y ellas van anotando, por supuesto, independiente que yo me llevo el papel, igual rayo todo el papel, se los devuelvo a la semana siguiente, pero ya está hecha la retroalimentación. Eso es con respecto a los trabajos escritos que entregan. Lo otro es que les pido avances de las cosas que van haciendo, ya sea del portafolio, del proyecto de mejoramiento, del estudio de caso. Y eso hoy día [ininteligible]. Pero también si tenemos tiempo lo hacemos en el taller. Y lo otro es que cuando yo hago la supervisión yo no les hablo ahí en el minuto, porque las tengo que sacar de la sala para hacer la retroalimentación, entonces lo hago en el taller. Y ahí eso lo hago individual. Eso lo hago individual, entonces cuando hago supervisión, ya, los primeros diez minutos son para tal persona y ahí le doy su... ¿cómo se llama?, todo lo que vi, no vi, lo que le faltó, etc., y después le digo a ella que qué piensa ella si acaso está bien o está mal, si acaso me tiene que... si está en desconformidad con la nota, etc. Pero es así.

D: Ya. Ahí entra un poco a correr lo que hablaba denates de su modelo.

P: Ah, sí. Sí, de todas maneras, de todas maneras. Y a veces, para que no se dejen influenciar les digo yo “¿a ver, dime, qué nota te pondrías?”. Le pregunto a ella. Entonces ya, me dice tal y tal cosa y ahí le voy diciendo “ya, pero y ¿los materiales? ¿Dónde están los materiales?”. “Ah bueno, sí, en realidad”. Entonces cuando después les doy la nota y les digo por qué, coincide.

D: Claro, sí, sí.

P: Pero ese es más o menos el sistema que usamos.

D: Ya, entiendo. Ahora, sobre su relación con su supervisadas, más personal. ¿Qué sensación tuvo sobre el semestre pasado? ¿Cómo se relacionó con ellas?

P: Como te decía, va un poco entre la experiencia, el carácter, la disposición que tengan y que tengo también. Lo que pasa es que a mí me gusta, me encanta hacer esto. Me gusta. Entonces yo vibro con toda esta cosa y sí, de repente me veo súper atareada, pero me gusta mucho. Generalmente, siempre, tengo muy buena relación con las alumnas, muy como de fácil acceso. No sé. No recuerdo si he tenido malas experiencias. Y si las tengo no me acuerdo.

(Risas)

P: La verdad es que no. Pero la idea es, repito, este... o sea, de hecho la palabra supervisora a mí no me gusta. No me gusta. Y guía tampoco, porque yo no soy una [inteligible] así como que "ah aquí yo guío las cosas". No. Yo le digo un acompañamiento. Un acompañamiento, ¿ya?, en que si yo te puedo ayudar en tal cosa, porque yo tampoco todo lo sé, entonces hay sistemas que de repente ellas están en un currículo especial en un jardín que yo tengo que profundizar en eso para saber qué está haciendo, qué le están pidiendo desde el jardín. Entonces también yo aprendo. Pero siempre hemos tenido buena relación con las alumnas, siempre.

D: Me contaba denantes que se comunicaban por mail...

P: Por mail, por teléfono, por whatsapp, por correo, por todo. Todo todo. No tengo problemas. De hecho les he dicho, por ejemplo, "si ustedes por algún motivo no van a llegar al jardín, si se sintieron mal, se les pasó la micro, por favor avísenme, porque tienen que avisar antes de las 7, porque yo a las 7 salgo, entonces si ustedes me avisan a las 7 y media, un cuarto para las 8, yo voy a haber ido en camino, salí y perdí la mañana". Ahí les digo no, ahí no. "Si ahí usted está más que avisada", ahí me pongo bruja. Claro, me devuelvo, pero ella tiene un 1. Ellas saben. Por eso te digo, tan tan así ah no soy. A no ser de que sea una causa sumamente justificada, por supuesto que no hay problema. Pero "ay que se me olvidó", no.

D: ¿Cuál cree usted que es su rol en la supervisión o en el acompañamiento?

P: Eso pues, acompañar.

(Risas)

D: ¿Sí? Pero, ¿podría hablar un poco más de eso?

P: Sí, es que, a ver... yo parto con ellas pensando, en buena onda, que todo lo que aprendieron lo saben. Yo hago varias, cómo se llama, asignaturas durante el trayecto de su formación, entonces de algunas sé. Y qué pasa, que llegan varias con no todas las herramientas. Entonces ahí tengo yo que preocuparme, entonces sigo siendo como profe mentolatum le digo yo.

(Risas)

P: Porque “ah es que yo no sé”, o a veces dicen que no saben, utilizar, no sé pues, una escala de estimación. Pero cómo no vas a saber. “Pero cómo aprobaste Evaluación y cómo aprobaste educación parvularia”. Entonces ya, ahí voy, tengo que empezar a enseñar o a hacer un recordatorio de eso, que no es mi función pienso yo, porque las niñas deberían llegar con todo esto listo, pero bueno, yo lo hago, yo lo hago. Ahora... voy a decir una cosa fea. Hay otros profes que no lo hacen. Entonces las niñas quedan medias como empantanadas ahí. No, yo lo hago, me doy el... Ahora, yo corrijo todas las planificaciones, todas. Nos dicen que hay que sacar una de las 5, de las 10, qué sé yo, y eso se corrige y eso la niña tiene que saber qué hacer con lo demás, corregir, qué sé yo. Yo pienso que no es así. Yo ocupo hartito más tiempo en la redacción de los papeles, de los antecedentes, de la retroalimentación, porque pienso que es la única forma que la niña, la alumna, vaya aprendiendo y no vuelva a caer en lo mismo. Entonces, claro, hay un poco de guía por ahí... Pero es una guía, o sea, yo siempre he pensado que yo no lo sé todo. Sé la práctica. Las cosas que tenemos que hacer y adónde vamos y cómo tratar de hacerlo mejor e ir aprendiendo nuevas cosas, porque ellas también me enseñan cosas, ¿te fijas? Pero ese es el camino. Y acompañarlas, porque hay muchas cosas que no saben. Ahora, cuando ellas llevan más de un mes, un mes y medio, se van solitas y me van avisando cosas, las preguntas son menos, las retroalimentaciones, si bien son iguales, pero... ya se empiezan a empoderar más de la situación. Como que ya el terreno lo sienten más firme. Creo que ahí voy yo, sobre todo el mes primero, el mes y medio, y después ya sigue como lo más formal, lo más protocolar que es la entrega de trabajos y cosas así, que eso hay que hacerlo, pero es más fome.

D: Y específicamente sus funciones, porque me habló como del rol. Sus funciones laborales, digámoslo así.

P: A ver, tengo un taller a la semana de un bloque, o sea de 7 a... es el vespertino, que lo encuentro acotadísimo, demasiado corto para lo que realmente hay que hacer. Ahora creo que por primera vez después de mucho tiempo me va a alcanzar porque son tres alumnas, pero ese mismo bloque lo tenía con 10, 12 alumnas y por supuesto que no podía ser una retroalimentación como a mí me gusta hacerla. Los trabajos también eran todos acelerados tanto para mí como para ellas. Siempre he dicho que son muy cortos. Tengo eso. Tengo que ir a verlas mínimo 4 veces, o sea, una vez al mes, porque la práctica es de 4 meses y yo eso lo hago relativo, lo hago a mi pinta. ¿Por qué? Porque si yo veo que si hay una niña que está débil...

D: Va más veces.

P: Como también, si he ido 3 veces y la niña se ha sacado sobre el 6.5 no voy a la última. Esas son las cosas en las que yo me tomo atribuciones. Que sea buena alumna, que sí se ha demostrado que lo ha hecho fantástico y todo lo demás. Entonces tengo que ir 4 veces a lo menos, tengo que ir al taller de... eso es lo legal, el protocolo. Pero resulta que a veces, nosotros muchos nos juntamos en otras situaciones. O sea, ha pasado que han tenido dificultades, que han estado atoradas y nos juntamos otra vez. Y eso aquí nadie lo sabe, o a veces lo digo, me da lo mismo. Si tienen algún problema yo tengo que ir al jardín, tengo que estar en contacto con la educadora de la sala, tengo que estar en contacto con la directora de la sala. Ellas tienen mi teléfono, mi correo, etc. Todo lo que les pasa a ellas saben que me lo tienen que comunicar rápidamente. O sea, antes que hable conmigo la educadora o la directora tengo que saberlo por la alumna, si no, les pego. Pero eso a grandes rasgos es lo que se pide, digamos, desde lo que es la carrera para las supervisoras.

D: ¿Me podría explicar un poquito cómo cree que contribuyen todas esas funciones al desarrollo de la alumna?

P: En todo. Mira, lo que pasa es que... voy a recordar rápido cosas porque se mezclan. Se supone que ellas están formadas como para salir a una práctica profesional, que no siempre es así. Entonces estas cosas de ayudas, estos recordatorios pienso que sí les hacen bien. Ahora, yo personalmente les entrego muchos modelos de... No sé, tienen que hacer un plan anual y yo les envío un formato de cosas del plan anual, se los explico, así como bien de la mano inicialmente. Soy como muy mamá. Como los pollos

con la gallina. Desde la carrera no te dicen que hagas eso. Yo lo hago porque prefiero que sepan toda la... que tengan casi algunas cosas listas a que ellas empiecen a hacer cosas en que se equivocan y se entranpan más. Eso no significa que no salga de ellas la cosa. Porque por ejemplo, yo tengo un formato x y les pido los formatos de ellas y hacemos entre las 2, las 3, las 4, un formato que podamos ocupar de aquí en adelante. Todas esas cosas son así, son conversadas. “Mira, yo tengo un formato de plan anual, esto es lo que se supone que tiene que tener. Ahora, la forma, aquí, lo que le pone, todo, depende de ustedes”. Ahora, “profe, ¿y si lo hago de esta manera?” “Perfecto, si tiene el contenido que corresponde da lo mismo”, pero eso lo hacemos en conjunto, siempre. No me gusta darles todo hecho, que no es lo que corresponde tampoco. Y, como te repito, ellas deberían saber. Entonces en el fondo yo voy como así (gesto con la mano de enderezar). Voy ordenándolas. Pero este acompañamiento más o menos fuerte para mí es el primer mes. De ahí en adelante como que las deajo más libres aún porque ya les he dado lo que por mi parte les corresponde y ya lo saben. Ahí empiezan a jugar, a hacer sus cosas que tienen que hacer no más.

D: ¿Usted cree entonces que este rol del acompañamiento se ve, de alguna forma, fortalecido por una relación cercana con las alumnas?

P: Sí, de todas maneras, sí, sí. De hecho...

D: Son como cosas que van de la mano.

P: Definitivamente, porque hay personas, alumnas que he tenido que he sabido que de repente hasta dejan la práctica porque han tenido problemas con los profesores. Y también lo he escuchado de parte de los profesores u otras supervisoras frente a lo mismo. Entonces digo, “si podemos comunicarnos, ¿cómo no vamos a llegar a un término medio? Eso me pasa. Creo que eso es de todas maneras un plus muy muy importante: la relación, la comunicación, la confianza que pueda tener el alumno con una, o el estudiante en este caso.

D: ¿Me podría hablar también sobre su relación con los... no sé cómo se llaman, los colaboradores del centro de práctica?

P: Ah ya, con las educadoras que están a cargo de la sala donde ella está.

D: Sí.

P: Y con la directora. O sea, yo lo primero que hago es durante la primera semana que ellas empiezan a estar en práctica, yo voy ahí, voy a conocer el jardín, yo todos los conozco, voy a conocer a las educadoras que están a cargo de mis alumnas, converso con la directora, me presento, le cuento que voy a venir cuatro veces. Le doy mi teléfono, mi celular, todo, cualquier cosa se contacta conmigo. Lo protocolar, pero todo en buena. Después trato de conversar por lo menos 5, 6 minutos, lo que se pueda, con la educadora. Hago lo mismo, converso, pregunto también sus datos y... con ella tengo una relación un poco más cercana que con la directora, por supuesto, porque ella tiene que evaluar a mi alumna. Antes de la evaluación yo le pido una mini reunión, antes de que ella evalúe, ya casi al final de la práctica, para conversar, independiente de que cada vez que voy a ver a mi alumna hablo con la educadora de la sala. Entonces, ya, “¿cómo la has visto?, que aquí que allá”, “mira, fíjate que le falta esto, etc.”. Y antes de evaluar... en el fondo hacemos una triangulación. Porque ella pone una nota, yo pongo una nota y los alumnos ponen otra nota, pero las notas de nosotros veo qué tanto es o no. Porque yo recibo mucho papel, ella también recibe los papeles, pero ella la ve todos los días. Yo la veo 4 o 5 veces. Lo demás es puro bla bla así que nos puede hasta engrupir. Pero así es como hacemos el cierre de lo que es la práctica, manteniendo la relación con la educadora que es la que... Mi problema es cuando no hay educadora en la sala, porque supuestamente la que hace la evaluación ahí es la directora, y la directora la ve casi nunca, entonces terminan evaluándola las técnicas de la sala, lo que me molesta.

D: ¿Por qué?

P: Porque las técnicas lo hacen desde la emocionalidad, porque no tienen todos los contenidos, no tienen todos los conocimientos, ¿ya? Pueden tener una experiencia maravillosa, de hecho la tienen, pero yo considero que una técnica no tiene todos los conocimientos de lo que tiene mi alumna, entonces no me gusta cuando las técnicas terminan evaluando a mis alumnas. Me pongo hasta celosa. Mis niñas.

(Risas)

D: ¿Y de qué forma cree usted que contribuye esta relación que usted tiene con los colaboradores de práctica en el desarrollo del alumno?

P: Bien, porque pasa que ellos se sienten... Pienso que desde la carrera, primero el sistema es que la coordinadora de carrera o la directora se contacta con los jardines y hace el contacto de la relación para llegar allá. Después llego yo y hago lo mismo que te contaba anteriormente. Pero hay que estar en contacto con los jardines, porque no es una cosa de llegar e instalar las niñas en cualquier parte y que la supervisora vaya, vea a la niña y se venga de vuelta, no. Hay que mantener esto, porque así también aprendemos, así tenemos buenos contactos, nos reciben en otros jardines y hay que hacerlo todo grato, si nosotros estamos como de visita ahí, entonces no podemos llegar a invadir o solamente “no, yo vengo a ver a los niños”, no. O sea, tenemos que familiarizarnos, saber, de hecho... eh, vemos qué currículo tiene, si acaso la alumna lo puede hacer ahí y si no tenemos que estudiar y ahí nos metemos toda la jornada porque de repente hay cosas que no sabemos, pero si lo va a hacer ahí... Y darles la oportunidad a las niñas también de que se familiaricen y tengan ellas relación la educadora, que hagan inclusive actividades con el resto de las salas, no tan solo metidas en su sala. Todo eso también se insta a que lo realicen, de todas maneras.

D: Ahora, cómo la supervisión, entendiéndola como un espacio grupal, contribuye a la formación de cada alumna.

P: Sí. Porque solamente la retroalimentación que yo le hago a la alumna la hago sola, en forma individual, personal. Pero todo lo que es el taller de práctica profesional es en el fondo una retroalimentación constante de lo que están haciendo todas. Hay una que me pregunta “profe, ¿sabe qué? tuve un problema con tal y tal cosa, pero estamos las 4 en este caso”. Entonces para lo que ella puede ser problema, que lo vamos a ver cómo lo vamos a solucionar entre todas, le va a servir a ella y a ella. Y cada una tiene una situación diferente que lo comentamos y solucionamos los problemas entre las 4 en esta cuestión. Entonces claro, van aprendiendo, van aprendiendo porque en un minuto eso me puede pasar a mí o ya me pasó y cómo lo hice yo. “Ah, pero mira, yo dije tal y tal cosa”, listo. Y ahí yo estoy, mirando todo lo que pasa. Entonces eso me gusta, que ellas mismas se vayan ayudando y se van potenciando. No como a nosotros nos dijeron que solamente en forma individual. Es bueno, es bueno.

D: ¿Considera que hay algún aspecto que mejorar? Pensándolo solamente como un espacio grupal. Solamente dentro de ese pequeño ítem.

P: La cantidad de alumnas me presiona. Y creo que a ellas también. Es como que vamos a pérdida cuando hay muchas alumnas con una sola supervisora.

D: Pero ahora usted se siente cómoda.

P: Claro, pero hace mucho tiempo que no tenía 4. O sea, 3 en el fondo. No, si llegué a tener 10, 12. Claro, uno se acostumbra a todo, pero pienso que la supervisión, o el acompañamiento, es más pobre. Aquí estamos haciendo educación personalizada digo yo.

(Risas)

P: Pero es mejor también, o sea, yo digo, estas niñas van a salir, a lo mejor, ganando porque tengo mucho más tiempo para ellas y como somos pocas podemos interactuar también. Sí, es bueno.

D: Ahora, sobre las posibilidades y limitaciones de su rol. ¿Podría hablarme un poquito de eso?

P: La limitación es que es un bloque. Eso es una limitante terrible.

D: Ya, primero el tiempo.

P: Sí, de todas maneras. Es muy poco. Ahora si tengo como 3 alumnas no tengo ningún problema, pero si tengo más allá de 6 o 7, es una limitante terrible y justamente que va en desmedro tanto de las alumnas como mío, tanto por tiempo de revisar cosas, de hacer retroalimentación, y de ellas también de participar en los talleres, porque se nos va la hora veinte en nada más que una retroalimentación individual, entonces no vemos otras cosas que vamos viendo, que tenemos que hacer más adelante, etcétera. Esa es una. Lo que es cansador un poco son las distancias en que nos tenemos que mover para ir a verlas a las alumnas, o sea, ahora hay un grupo que tengo... o sea, dos están entre San Joaquín y San Migue: cerca. Pero la otra está sola en Colina. Entonces esos piques son... claro, yo de vuelta estoy aquí a las 9 de la tarde, una cosa así. Claro, si todas estuviéramos en una comuna sería uy, regio, fantástico, pero por otro lado pienso que tienen que estar en diferentes partes, tienen que conocer de todo, o sea, tanto en jardines Junji, como Integra, como particulares, como de colegio. Sí, tienen que conocer de todo y después ellas verán qué quieren hacer, dónde van a trabajar. Entonces cuando se dan estas cosas, sí, también, me gusta. Me canso más, pero me gusta, me gusta. Esta niña que está en Colina está en colegio particular: maravilloso.

De hecho yo una vez hablé con la gente de ahí, que eso se hace porque uno engancha bien, y dije si podría hacer una visita. Llevé un grupo a conocer ese jardín, porque es idílico, idílico. Entonces como que las niñas quedan “ah”. Sí, porque si yo las llevo a un Junji es bueno, bueno y todo lo demás, pero no es la única realidad que existe en Chile y en Santiago. Existen muchas otras cosas. Pero bueno, las distancias también son una cosa como negativa. Y en lo positivo, que me encanta lo que hago. Me encanta lo que hago. Me encanta la relación con las alumnas, me gusta. Me encanta lo que hago. Si yo soy feliz. Me canso sí, pero me gusta, me gusta. Y me gusta, siento como que se me hincha el pecho cuando terminan y su práctica ha sido buena y de repente las dejan trabajando ahí mismo. Yo digo, claro, de todo eso una miguita tengo que haber hecho yo.

(Risas)

P: Claro, pero son ellas. Pero sí, la gratificación personal es un poco subjetiva, pero sí, me gusta, me encanta.

D: Además de estos aspectos positivos, ¿qué posibilidades le ve usted a su rol?

P: La verdad es que específicamente, a nivel de las mallas, la malla Ucinf era una maravilla. Ellos trabajaban trabajos del medio en la Umce, que no es muy buena bajo mi humilde opinión. Tengo colegas que hacen lo mismo en la Católica... ehm, sí. Pero de lo poco y nada que conozco la malla la encuentro fantástica. La preparación que se les hizo, las prácticas que hacen, muy muy muy bueno. Aquí es poco lo que se puede hacer. Pero esa malla es como para replicarla, de todas maneras. Otra de las cosas, es que habría que tener casi una preparación, de repente pienso, para ser supervisora o mediadora o guía. No puede ser cualquier persona. No porque sea educadora va a ser capaz de hacer eso. Y a lo mejor, delimitar mejor las funciones de la supervisora, de la mediadora, de la como se llame. De repente lo que hay son las cosas que la niña tiene que hacer y más menos las 3 o 4 cosas que te dije que cuántas veces voy, que todo esto, pero nada más. Entonces claro, de repente es como “ah, yo lo manejo a mi pinta, como también yo lo hago. Pero sí, debería haber una cosa que diga, no sé, tiene que corregir todas las planificaciones, porque eso va en ayuda de la alumna. Es tiempo de uno, pero ahí uno... bueno, lo otro, la parte económica también vale. Obvio. Si es tiempo. Claro, aquí le contabilizan hasta 3 alumnas y ya estás en un taller. ¿Pero qué

me significan esas 3 alumnas? Yo en la mañana no puedo hacer nada, porque no tengo nada más que ir a supervisar. Todas las mañanas que podría estar haciendo otras clases y todo lo demás, ¿te fijas? Eso es locomoción, ida, vuelta, cansancio, todo. Y todo el material que nos llevamos a la casa para corregir es macabro. Es macabro. Pero bien.

D: Y ahora, viendo la articulación que existe entre la actividad curricular de su supervisión y la colaboración prestada por los centros de práctica. ¿Me podría hablar un poquito cómo se articula?

P: Así como te decía inicialmente. Inicialmente la directora de carrera o la coordinadora de prácticas hacen contacto, después llegamos nosotros, hacemos las presentaciones, especificamos y decimos todo lo que vamos a hacer en este periodo. Debemos mantener una buena comunicación tanto como con la dirección como con la educadora, en el caso que sea un colegio con las jefas de UTP, también se hace todo un contacto y eso es más menos lo que hay que hacer, o sea, lo que te...

D: Sí, lo que me contó. Y a lo largo del semestre, ¿existe alguna instancia formalizada de reorientación?

P: Ah, sí. De hecho, por ejemplo, a nivel más micro, todas las planificaciones y todos los trabajos que hace la alumna se los tiene que entregar a la educadora de sala. Lo que es plan semestral además se lo entrega a la directora. Y las evaluaciones que yo les hago también se las entregan a la directora. Y tenemos dos formatos. Uno es que lo llene la directora a medias con la educadora con respecto a la práctica en sí de las alumnas de la UGM. Ellas llenan ahí qué aspectos fueron positivos, qué les pareció tal cosa, qué sé yo, tanto la directora como la educadora. Entonces ahí nosotros tenemos uno para entregarle uno a la directora también, desde nosotros. Por supuesto planteando que es un buen centro de práctica, bla bla bla. Ahora, todos los problemas negativos yo los hablo directamente con la directora. Por ejemplo, nos ha pasado que hemos registrado maltratos.

D: ¿Hacia la alumna?

P: No, hacia niños.

D: Ah, hacia niños.

P: Yo soy una supervisora de práctica, ¿qué tengo que ir a hablar? Pero sí, yo me meto, no me puedo quedar callada. Pero es una cosa súper especial, porque alumnas de nosotros, específicamente me tocó a mí hace un par de años, me avisó de esto. Yo pedí una reunión urgente con la directora y con la educadora y dije qué pasaba. Por supuesto que ellas “no, no, no, no, no”. Ellas se escudan. Pero después dije, “¿sabes qué? Yo tengo que llegar a todos lados”. Y sumario. Ahí estaba metido. Pero mi niña no, a mi niña la tenía escondida. Claro, porque hay que decir tanto lo bueno como lo malo. Pero a esas instancias van todas como... hay un protocolo justamente para eso.

D: Ah, ya.

P: Sí, un protocolo de la universidad.

D: Ahora ya estamos llegando más o menos al final. Dos preguntas para finalizar. La primera es de qué manera dialogan las actividades curriculares del espacio de supervisión con el programa de formación.

P: Bien, bien. Mira, lo que pasa es que... para mí lo que está por escrito está bien. Lo que está por escrito está bien. Pero cuando tú lo pones en la práctica como que te aparecen cosas nuevas o situaciones especiales que tú supuestamente no las sabes cómo abordar. Por ejemplo, se supone que las niñas tienen que hacer determinadas cosas, etc., pero llegamos allá, y eso es lo que dice la teoría, el papel ahí... pero llegamos allá y las niñas no saben cosas o nunca las aprendieron. Entonces habría que especificar, qué sé yo... no sé cómo aprobaron algunos ramos las alumnas porque llegamos allá y no saben nada o saben muy poco. Eso como que está totalmente separado. No es siempre, no es siempre, pero sí en varias ocasiones pasan esas cosas, como que la teoría se quedó en no sé dónde y cuando llegamos a la práctica no sabemos. “No, no me acuerdo, no me lo pasaron, no es que el profe no sé qué cosa”. ¿Te fijas? Entonces no sé si es una cosa que les falta un click, o la forma en cómo se les enseñó, o que ella tenía sueño, no sé dónde está lo que pasa que a veces no se ve reflejado. Lamentable.

(Risas)

D: Ya, y por último, ¿existen instancias de articulación en el programa de formación dentro de las actividades de la institución?

P: A ver, al comienzo hay una inducción que se les hace a las niñas, que en el fondo les explican con un ppt lo que después les pasan en un papel. Entonces les dicen “mire, usted va a ir a tal parte, esto es lo que tiene que hacer”. Es como un reglamento. Son especificaciones de práctica profesional. “Usted tiene que ir de tal hora a tal hora, ta ta ta ta, tiene que hacer tanto tanto tanto tanto”. Todo por escrito. Y es como muy así. Pero eso es lo legal. Y después se supone, porque tampoco está por escrito, que somos los supervisores los que vamos rellenando los espacios, armando todo el cuento. Pero en esa inducción inicial no sale lo que realmente que tienen que hacer en el día a día las alumnas cuando van a práctica. No, no sale. Es como ahí, en la inmediatez y punto. Ahí creo que podría haber una falla.

D: Ya, no hay mucho diálogo entonces.

P: No. O sea, siempre saben que en el octavo semestre tienen que hacer práctica profesional, y ellas se lo imaginan como una cosa espantosa. Sin embargo, de acuerdo a la malla, hicieron práctica el primer semestre, el segundo, el tercero, el cuarto, todos, todos. Pero igual la práctica profesional es como “ah”. Se asustan mucho. Lo que sí es fallo de no sé quién es esta cosa de que no hacen los clicks de repente. Como que estudian para la prueba y ahí se quedó y nunca más se acuerdan. Entonces yo estoy “pero ¿se acuerdan cuando vieron tal cosa?”, “no, no me acuerdo”. Y eso es como un poquito volver atrás. Personalmente pienso que pierdo el tiempo en algunas cosas de recordar teoría en vez de estar haciendo lo que tenemos que hacer que es formar, ayudar en esta cosa, seguir el proceso de lo que es práctica. Pero no, es poco. Tiene que haber como un especialista. Cuando a mí me hablan de coordinador de práctica no es tan solo “usted va a ir allá, usted allá”, no pues. O sea, yo personalmente digo, la coordinadora de práctica debería estar a lo menos una vez al mes, debería juntarse con todas las supervisoras y hacer reunión, a lo mejor con las directoras o con las educadoras donde van a ir las alumnas. Así tendría que ser. Humildemente. Pero eso es más o menos.

D: Bueno, perfecto. Muchas gracias.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Nancy Flores
Carrera	Ed. parvularia
Duración	47:12 minutos
Identificación	Entrevistada: N Entrevistadora: C

C: Bueno, antes quiero que me confirmes el tema de que estás haciendo práctica profesional.

N: No pues, no tengo práctica profesional.

C: ¿Cuál es la práctica que estás realizando?

N: Estoy realizando la práctica 3 que corresponde a transición. Claro, aquí tomamos en cuenta nosotros la edad que va de los niños entre 4 y 5 años 11 meses. Esa es la práctica que nos corresponde, y es lo que se llama, dentro de los colegios, práctica...

(Pausa)

N: En los colegios se llama práctica de kínder. Prekíner y kínder. Y dentro de los establecimientos educativos como jardines infantiles, son los pre-transición y transición. En eso nos enfocamos específicamente.

C: ¿Cuál es el modelo educativo o pedagógico implementado en estos espacios de taller?

N: Mira, aquí hay sesiones que son totalmente compartidas. Por ejemplo, ahora estamos en inducción a la práctica. Inducción a la práctica se llama. Se les da a conocer el programa, cómo va a ser la práctica, en qué consiste. Las alumnas preparan todo lo que se llama herramientas técnico pedagógicas como portafolios, marco teórico, modelos de planificación, hacemos muchos ejercicios en relación a lo que van a ver en terreno. Entonces estamos desde aquí hasta fines de abril... viene, en este caso... yo antes lo tomaba como todo el curso. Yo antes lo hacía sola, entonces tomaba a todo el curso, y ahora la otra profesora está haciendo lo mismo, pero con... estamos haciendo

la misma temática, pero con distintas estudiantes. Una vez que terminamos de inducir y de darles el lineamiento viene lo que se llama la práctica en terreno, y ahí ellas se dividen. Entonces yo tengo 8 en este caso. Tomo 4 primero, que ellas van a una práctica y las otras no vienen a estas sesiones, porque yo con estas 4 trabajo en forma individual. Aquí se hace la temática de que llegamos a la sala y cada alumna presenta 5 planificaciones que va a realizar la siguiente semana y yo se las reviso de a una por una, le digo lo que está bien, lo que está mal, lo que tiene que cambiar. ¿Ya? Ella me trae las cosas en borrador, se las firmo, les anoto las planificaciones que trajeron y en seguida, ya la semana siguiente, ellas traen la planificación realizada y evaluada.

C: Ya.

N: Entonces esa es la...

C: La dinámica.

N: Así es como se va trabajando. Y ahí se trabaja ya con 4, no con las 8.

C: ¿Y cómo ese modelo que tú me planteas es percibido en los espacios grupales por las estudiantes?

N: A ver, en los espacios grupales...

C: Si tú ves que funciona...

N: Sí. Igual se hace una especie de taller, entonces se va por los puestos, se va revisando lo que están haciendo. Y no se dejan solas, o sea, en ningún minuto, sino que siempre está la docente presente. Incluso, muchas veces, la docente primero pone un aprendizaje y lo desglosa y dice por qué este aprendizaje. Desde ahí parte la creatividad del estudiante de realiza una planificación en relación al aprendizaje que se le presentó, desmenuzándolo en el sentido de las diferentes etapas: el inicio, el desarrollo, el cierre que se va a hacer, cuáles son los recursos técnicos, recursos humanos, el tiempo, la distribución del espacio. O sea, ellas ahí ponen todos los demás conceptos para después pasarlos a la práctica. Y una vez que ya se revisó todo, que se va puesto por puesto, ahí recién las alumnas exponen lo que ellas hicieron en forma grupal. De esa manera se trabaja.

C: ¿Y qué mecanismos o modalidades de enseñanza aprendizaje utilizas tú en estos espacios?

N: Mira, aquí lo que se utiliza es más bien recepción del aprendizaje por parte del docente más las experiencias previas que ellas traen, porque casi todas son técnicas en párvulo. Y son técnicas en párvulo con bastantes años de experiencia, porque son alumnas grandes, es decir, te estoy hablando de 35, 37, 40 años de edad. Entonces ellas ya han pasado por diferentes procesos, han trabajado en establecimientos educativos. Se cambian muy a menudo. No les gustó el jardín, se van a un colegio, entonces así van como rotando y adquiriendo experiencias nuevas. Desde esa perspectiva se va trabajando. No solo con la experiencia que la docente tiene o de la experiencia que yo les pueda traer, sino que también aquí hay mucho aporte de la estudiante.

C: Y ahí, en ese sentido, ¿cuáles son los recursos pedagógicos que utilizas? Considerando también el tema de los horarios que me señalabas. Haces clases un día sábado en un horario que es complejo.

N: Sí. Bueno, los recursos que se utilizan acá son, más que nada... tecnológicos no uso mucho porque ya tuvimos clase previo a esto. Nosotros tuvimos una clase primero, después tenemos el almuerzo y después nos juntamos a este taller. Las alumnas entran a las 8 de la mañana.

C: Es bien complejo el horario.

N: Vienen con que “me quiero ir”, “estoy cansada”. Entonces trato de no pasarles contenidos, sino que les doy contenidos para que lean en casa. Por ejemplo ahora ya les mandé un texto, que es la planificación en el nivel de transición y les mandé 4 páginas que ellas tienen que traer previamente ya leídas. Por lo tanto, cuando yo hable ellas tienen que saber de lo que estoy hablando, y cuando yo voy induciendo ya esto... entonces tienen que hacerlo, ¿ya? Desde esa perspectiva. Y mucho trabajo en compañía con otra discutiendo, conversando, sacando en limpio, proponiendo ideas. Es como dinámica. No hay docente paradita aquí y las alumnas escribiendo y quedándose dormidas, no. Es dinámico.

C: ¿Y cómo evalúas tú estos espacios de supervisión?

N: Bueno, yo les saco bastante partido. Le saco mucho provecho a esto, porque acá las alumnas, cuando ya están en terreno traen lo que está sucediendo, comentan, proponen un caso, entre todas lo tratamos de solucionar, de dar ideas, y desde esa

perspectiva vamos trabajando. Yo lo encuentro bueno. Ya lo probamos, porque el semestre pasado nos tocó con los niveles más chiquititos, con el nivel medio, y las alumnas quedaron conformes con el trabajo que se realizó, con la dinámica que se trabajaba, y sacaron bastante provecho de eso, ¿ya? Aprendieron mucho, porque aquí se pone mucho en práctica todo lo aprendido en otras asignaturas. Entonces es como echar a la juguera, le digo yo, todas las asignaturas y hacerlas funcionar y de aquí vamos a sacar ahora, vamos a [ininteligible]. Esa es más o menos la didáctica y lo que se trata es enseñarles a ellas. Ahora, cuando hay alguna que tiene un problema muy grave, entonces ella se queda conmigo, se acaba la sesión, ella se queda conmigo y lo conversamos. O lo conversamos antes de empezar el taller con las demás.

C: ¿Y cómo se realiza, digamos, esta revisión de decisiones pedagógicas con las estudiantes?

N: Mira, yo lo hago de a una por una.

C: Ya. Cuéntame un poco en qué consiste.

N: Claro. Yo les doy el bosquejo de la planificación, el modelo, cómo tiene que ser. Buscamos las edades, ellas tienen un marco teórico, se van al marco teórico, por lo tanto, lo que primero hacemos nosotros tiene que ver con, directamente, marco teórico y realidad. ¿Ya? Muchas veces no cuadra mucho, porque la teoría con la práctica como que chocan un poco a veces, así que trato de que ese sea el primer paso. Y van de a una por una, vienen adelante, me muestran la planificación, les voy revisando lo que hizo, sobre todo el objetivo. Con las bases curriculares del 2018 ahora se trabaja mucho el objetivo transversal. Entonces cuándo lo usa, cómo lo usa, por qué lo tiene que usar más de una vez. Entonces eso las hago reflexionar acerca de lo que ella puso en el papel. ¿Ya? Y anteponerse a eso, o sea, si tú vas a presentar eso que el niño pinte una figura, ¿está bien para la edad del niño? Anda al marco teórico, revisa lo que tiene que hacer, veámoslo acá, ¿está bien?, ¿está mal?, y ahí lo cambian o lo dejan, o lo prueban. De esa manera trabajamos. Eso se llama traer ideas de la casa en un papel ya organizadito con el tiempo, con todo lo que requiere la planificación y acá se le desmenuza. O sea, se hacen picadillo a veces las planificaciones y en otras oportunidades “sí, estamos súper bien, sigamos adelante, es por ahí el camino que tienes que tomar”, ¿ya? Y se les pone una evaluación. Todas las planificaciones que

ellas traen de sus casas llevan una evaluación. Una vez que ellas las aplican y las traen evaluadas, lleva otra evaluación. Entonces se van juntando un total como de 8 o 10 evaluaciones para sacar una nota final, ¿ya? Esa es como más o menos el sistema.

C: ¿Y en qué momentos puntuales realizas tú las retroalimentaciones?

N: A medida que ellas están conmigo, de a una por una. Porque cada una trae una idea distinta.

C: Digamos, a medida que vas definiendo actividades, inmediatamente realizas...

N: Inmediatamente se va realizando... claro, primero se le pregunta a la alumna qué haría ella en el caso, aprobado esto. Bueno, y lo otro es que aquí uno se da cuenta a veces que las alumnas, no sé si es por flojera o, no sé, copian planificaciones, o les pasan, o las piden en otro lugar. "Ya, sea bien sincera conmigo. ¿Le pasaron la planificación? ¿De dónde la copió? ¿De dónde la trae? ¿A usted se le ocurrió? ¿La sacó de algún texto? ¿La sacó de internet? O sea, tratar de investigar un poquitito de donde viene. Porque cada planificación tiene una razón de ser. Yo hago una planificación para un niño donde...

C: Y es un sello, igual.

N: ...el PI del establecimiento está acá, que el proyecto educativo está aquí, obedece a este tipo de currículum. Entonces no puedo aplicar esta planificación a otro grupo que es de otra vulnerabilidad social, que viene de otro tipo de currículum. Entonces hay cosas que les enlaza y después se va dando cuenta que esta cosa no va para allá. Además, claro, como yo ya las conozco, también sé donde trabajan.

C: Eso también es importante.

N: Es súper importante porque conozco los establecimientos, conozco los tipos de currículum, conozco a la educadora. Entonces ahí como que te va haciendo ruido algo que no corresponde. Desde ahí van pasando una por una. Claro, al principio no son muy alentadoras las notas, son más o menos. Se desmotivan. Pero después ya como que toman ritmo y una vez que toman el ritmo ya es más fácil. Ahí ya se van solitas y casi, al final de la práctica, ellas entienden cuál es el concepto, por dónde deben ir y por qué la planificación va para ese grupo, para ese colegio. Eso es lo que se hace.

C: ¿Qué sensación tienes respecto de este espacio de supervisión?

N: Mira, las supervisiones que yo realizo son dos supervisiones mientras están en terreno. Ellas van 72 horas a terreno y durante las 72 horas, se realizan... se va a terreno 2 veces a estar con las estudiantes. Yo quedo tranquila y satisfecha porque lo que estoy con las alumnas es toda la jornada, desde que ella llega hasta que ella se va yo la sigo, veo lo que trabaja, yo la llamo, después le hago una retroalimentación de lo que hizo bien, lo que hizo mal, por qué hizo eso o por qué no lo hizo. “Si aquí dice tal cosa, ¿por qué no lo hizo? ¿Qué faltó? A mí la sensación que me queda es buena, o sea, bien porque el tiempo me alcanza, alcanzo a hacer lo que yo necesito, a ver, también, lo que yo necesito. Lo único sí es que cuando están en colegios, en las prácticas de colegio, como el ministerio de educación les manda un horario a prekíner y a kínder, está súper acotado lo que ellas hacen con los niños en la jornada que ellas los tienen. Entonces, introducir una alumna cuesta pero un montón. Entonces lo único que le digo yo a la alumna es “mire, no haga cosas muy novedosas ni muy nuevas, sino que tome el ritmo de la clase, y si la educadora le dice ‘mira, tú me podrías servir para ver el libro de apresto o para ver el cuaderno que ellos traen de la casa’, entonces la planificación hazla en relación a eso que te está pidiendo la educadora, porque un espacio para ti no te lo va a dar. De esa manera las alumnas igual aprenden, las hace participar en evaluaciones con los niños, en el diagnóstico ahora cuando entren, conocen bastante a los niños y se llevan también ellas la sensación de una práctica bien realizada. Bien trabajada.

C: Y en ese sentido, ¿cómo te comunicas tú con tus estudiantes?

N: Bueno, nosotros los días sábado nos vemos en forma presencial. La que no viene tiene un 1 en planificación, ellas lo saben, porque esta práctica va muy unida a la práctica profesional, o sea lo que se hace aquí es lo que se hace en práctica profesional para que después no digan “ah, pero ¿cómo en las otras prácticas hacíamos tal cosa, era más relajadito y ahora...?”, no, esta es como, yo les digo, una mini práctica profesional. Tenemos un... yo no tengo whatsapp, porque no me gustan, tengo correo. Entonces ellas tienen mi correo, tienen un correo del curso. Yo ahí al correo del curso les mando la información. Cuando ellas tienen problemas en la mañana, si se sienten mal o pasaron mala noche o tienen problemas con sus hijos y no pudieron asistir, aparte de llamar al establecimiento educativo, me ponen un correo. Como yo tengo que

salir muy temprano en la mañana me tienen poner correo en la noche o en la mañana muy temprano, cosa de que yo, si tenía programado ir a La Pintana, rápidamente me voy a Providencia. ¿Ya? Entonces de esa manera nos comunicamos. La comunicación es eficiente, es buena, yo les respondo inmediatamente. Ellas cuando reciben algún documento... tengo una sola que lo recibe, ella lo recibe y me dice “ok, documento recibido”, y se lo manda a las demás estudiantes.

C: ¿Cuál consideras tú que es el rol que desempeña, digamos, [el supervisor], en este caso tú, en los espacios grupales?

N: Bueno, guía más que nada. Ser una docente guía y tratar de que le saquen el mayor partido posible a esta práctica, porque la práctica profesional o ellas eligen un nivel que va desde sala cuna de transición o se lo da el establecimiento. En cada uno de los módulos que tenemos de sala cuna, nivel medio y transición, tratamos de dejarlas que actúen en la mayor cantidad de actividades posibles dentro del aula, porque todas son distintas. Ahora en el tipo colegio hay mucho apresto, hay mucho libro, hay otros profesores también, hay inglés, hay música. Entonces que ellas interactúen con los niños en cada uno de ellos. Desde esa perspectiva se focaliza que la niña rinda lo que realmente queremos lograr de las etapas de transición.

C: Y en ese sentido, esta docente guía, supervisora guía, ¿qué funciones tiene, específicamente?

N: Bueno, primero que la planificación concuerde con el grupo de niñas que asiste al establecimiento durante la jornada que le corresponde y que tome todos los roles que más pueda y estar, bueno, consciente de todos los instrumentos técnico pedagógicos que tiene que realizar, por lo tanto cuando se llega a terreno ellas tienen un diario mural chiquitito que dice “estudiante en práctica”. Y la educadora tiene otro, que es de ella, de la sala. Entonces yo cuando voy al establecimiento, busco el que corresponde a la alumna, le hago señas, como siempre están trabajando, están haciendo cosas, y me voy a su diario. Desde ahí veo lo que tiene que cumplir, porque yo les doy un listado de documentos, entonces se los voy tachando: este está, este es tal día, este no corresponde, ¿ya? Y en seguida, después, yo hablo con la educadora para ver cuál ha sido el rendimiento de la estudiante. Me interesa la presentación personal, el trato con los niños, el trato con los demás adultos, la participación, porque a veces hay

actividades que no son solamente de sala, sino que hay actividades que son, que comprometen al establecimiento. Por ejemplo, no sé, en este caso, bueno, Resurrección, por ejemplo, día de la mamá, día del papá, cualquier actividad que haga el establecimiento. Cómo la alumna se involucra, cómo participa. Entonces si tengo una buena retroalimentación de la educadora y me dice “sí, está participando en todo, llega temprano, hace tal cosa, tiene harta iniciativa, no hay que andar detrás de ella”, entonces yo dejo a la alumna ser. Pero si la retroalimentación no es buena, aquí, en este caso, el papel que me corresponde a mí es guiar y poner a la alumna en regla. Cuando ellas no responden, ahí yo me vengo donde la coordinadora o la directora o le mando un correo. Si la alumna se está portando mal, no está cumpliendo, no me cumple, no viene a los talleres, entonces se elimina de la práctica inmediatamente.

C: ¿Y cómo visualizas tú que este rol contribuye al proceso formativo de las estudiantes? Este rol de guía.

N: A ver. Bueno, yo a veces después las tomo en el mismo grupo en práctica profesional, que fue lo que me pasó el año pasado, que las alumnas [ininteligible], después siguieron conmigo. Me baso mucho en lo que ellas opinan de mí. O sea, me gusta que ellas me digan cómo fue el proceso. Qué les gustó, qué no les gustó. Qué cambiarían. Y a través de eso voy teniendo una retroalimentación y un lineamiento para las futuras prácticas o, claro, “yo siempre hacía esto así, pero en realidad ellas tienen razón. No lo vamos a hacer más de esta manera. En vez de usar, no sé, 20 minutos con cada una voy a usar menos, porque a lo mejor necesitan un tiempo más que esté con el grupo, no en forma individual”. Aparte de la retroalimentación, lo que no estoy muy de acuerdo es en la evaluación docente que ellas hacen, porque de acuerdo a las notas que se sacan es como a una la evalúan. Como que la encontramos en un minutito de la vida que “ah, me puso una mala nota, entonces ahora yo me desquito”, y no lo toman mucho en cuenta. Yo les digo a ellas.

C: Pero en el proceso formativo de tus estudiantes, ¿cómo crees que este rol influye?

N: Ya, ahora desde el punto de vista de las estudiantes, ellas aprenden. Ellas son capaces de hacer solas el trabajo al final. Al principio vamos muy de la mano y después ya se va soltando de a poquitito y al final ya lo hacen solas. Y quedan con esa sensación de “soy capaz”. “Soy capaz de hacerlo sin tener a la profesora al lado, sin

tener a la educadora dentro del aula, si la educadora se desaparece del aula yo soy capaz de estar frente al grupo, lo domino, sé lo que hay que hacer, sigo una rutina". Entonces encuentro que la presencia acá del adulto como que se va desplazando de a poco, se va como soltando la mano de a poco. Y ellas lo receptionan bien y al final del semestre ellas dicen, porque ellas hacen una defensa de portafolio, y en la defensa de portafolio se nota, se nota como ellas fueron madurando de a poco y cómo salen. O sea, cómo entran y cómo salen de la práctica. Y se ve que el rol de apoyo que, en este caso, les voy dando, está bien dirigido, está bien. Porque, bueno, esta práctica siempre ha tenido controversias. Es una práctica que va muy ligado a lo que el ministerio de educación pide que es que el niño se prepare para la enseñanza básica. Nosotros dentro de lo que corresponde a educación parvularia estamos muy en contra de eso, porque ojalá el niño para aprender a ser lo que hay que hacer desde primero básico para arriba, tiene que llegar a primero básico. Entonces nosotros no debíamos prepararlo para. Esta práctica siempre ha tenido ese problema. Yo sigo el programa, el programa eso es lo que dice. El niño tiene que aprender a recortar, tiene que aprender las palabras, tiene que aprender a dividir las sílabas, tiene que aprender a poner su nombre. Entonces a mí me dicen acá "no, es que eso está en contra de la educación parvularia". A lo mejor sí, pero las bases curriculares dicen que hay que hacerlo. El ministerio de educación te pide que lo tienes que hacer. Es una práctica media compleja. Compleja para mí, compleja para las estudiantes. Cuando están en jardín no se nota mucho, porque ellas siguen el ritmo del jardín, pero cuando están en colegio hay un cambio demasiado demasiado brusco y se nota en el prekínder. O a veces en el [ininteligible] que se están recibiendo niños de 2 años en adelante. Entonces esta práctica es como difícil. Es muy difícil de tratar, muy difícil de manejar. Hay que tratarla con guantes de seda, entonces yo me voy despacio, les digo que tienen que incorporar mucho el juego. A la larga ellas como que receptionan, ¿ya? Y junto con la educadora guía, que la educadora guía aquí tiene mucho que ver, que es la educadora de sala... entonces yo a ella le digo "¿qué les falta a mis alumnas?" en la primera visita. "¿Qué crees tú que le falta, qué crees tú que le sobra, cómo lo puede enfocar mejor dentro de la sala?". Entonces me llevo como experiencia también de ellas. Qué quieren ellas que nosotros como profesionales, y como futuras profesionales las alumnas, aporten y

aportemos. Hay como un círculo que hago ahí yo y que encuentro que es bueno, porque no es que la educadora esté pelando a la alumna, sino que todo lo contrario. Está pidiendo cosas...

C: Un trabajo en conjunto.

N: Claro, “¿por qué en la universidad no le enseñan más canciones?”, por ejemplo. “Pero ¿cómo más canciones si tienen un repertorio, un tremendo cuaderno?”. Entonces ahí yo hablo con ella. “Usted no está cantando, usted no está aportando”. Entonces desde ese punto se ve esa dinámica del rol docente guía.

C: Y respecto de esto mismo, ¿cómo describirías tú la relación que tienes con tus estudiantes? El vínculo que has generado con ellas.

N: Mira, es un vínculo bien como cerrado, porque ellas me conocieron en un minuto en que la carrera lo estaba pasando mal. Ahí llegaron a primero. Entonces las maneras mías de hacer la clase fueron muy dinámicas y muy distintas a pasar un power. ¿Ya? Yo las hacía disfrazarse, las hacía participar. “Vístase de María Montessori. Usted se va a vestir de Piaget y va a traer la información, la va a entregar acá”. Entonces llegaban disfrazadas, llegaban... Entonces ellas tenían un concepto de docente distinto a los otros docentes que leen el power o les mandan el power para la casa y “esto es lo que entra en la prueba”. Desde esa perspectiva ellas tienen una docente que juega con ellas. Que juega con ellas, pero que les enseña. Dicho sea de paso, ahora que yo fui a ver cuántas alumnas tengo, “profesora todo el curso es alumna tuya”, “no, yo no puedo tener todo un curso, porque pusieron otra profesora, entonces yo quiero que ustedes me entiendan que yo no las puedo tener”, “es que nosotras la conocemos...”, “bueno, tienen que conocer a otra profesora también”. Porque yo tampoco las voy a tomar a las 14 alumnas de práctica profesional. No puedo. “Aunque yo quisiera, ¿cómo yo las guío?, si nosotros tenemos un bloque y en ese bloque tengo que trabajar con cada una de ustedes. Con 5 alumnas yo ya me veo corta de tiempo. Además revisar información, revisar documentos”. No es solo conversar con las alumnas. No, no entienden. Entonces el sábado les costó mucho entender esa parte. No, yo no puedo hacerme cargo de todo el curso. Vamos a ir donde la señora Paula, vamos a ir a presentar... entonces yo les dije “vengan, convérsenlo con ella, porque son muchas, son muchas estudiantes”. Yo realmente no me la puedo. Por lo tanto la relación que yo tengo no es

de amistad, yo no tengo ninguna amistad con las estudiantes. Simplemente las trato aquí, en el aula, hay... respeto. No porque esa estudiante me escribió un correo diciendo “ah profesora, lo buena que es usted”, yo le voy a permitir que me entregue los trabajos tarde o que llegue tarde o que falte a una prueba y yo le tenga que hacer una prueba de eso, no. No. Hay un reglamento dentro de la universidad, en la universidad eso se sigue. Por lo tanto es de respeto, es de respeto mutuo. Yo las respeto a ellas, las trato de usted y ellas hacen lo mismo conmigo. Yo no soy la profe Nancy que se echan al hombro, no. Yo soy la profesora, soy la docente de la sala, soy la docente que las va a ver. Cuando yo las voy a ver igual son muy respetuosas, me saludan de beso. O sea, hay una buena, una bonita relación. Yo no tengo problemas con ninguna de ellas.

C: ¿Cómo crees que esta relación contribuye al proceso formativo de tus estudiantes? Yo creo que bien, porque así es como se debiera trabajar, pienso yo. Porque si uno va con mala a una sala, vas como negativa a lo que te van a enseñar, vas cerrada. O sea, “no quiero nada, no quiero nada con esta profesora. Sáquenmela de encima, no la quiero estar mirando”. Claro, cuesta, y yo creo que cuando uno... no es que sea amiga no compinche, ni buena onda tampoco, sino que cuando hay, a ver, espacio donde uno pueda decir una broma y todo el curso se ríe y después seguimos todos calladitos porque viene la otra parte de la materia o la otra parte del contenido, entonces encuentro que están más predispuestas a trabajar. La disposición aquí tiene mucho que ver con el humor, con las alegrías, con las ganas de aprender, con las ganas de salir adelante, y eso. Ahora, dentro del curso, siempre van a haber grupitos que se llevan mejor y que trabajan mejor. Yo como docente siempre estoy tratando de revolverlos un poquitito. “Usted venga para acá. Trabaje con ella. Usted vaya...”. Entonces claro, me miran medio raro, medio feo, pero a la larga entienden, entienden que si uno está de docente o de guía es por algo. Bueno, y así llevo la clase no como “qué buena onda son las estudiantes, aceptan todas mis locuras”, “qué buena onda que la profesora acepta que yo entre tarde, que no venga e igual me pone 7”, no. O sea, esas cosas no van conmigo. No. No, no no. ¿Ya? Entonces yo creo que ellas me conocen muy bien.

(Risas)

N: Ellas me conocen y yo las conozco a ellas también. O sea, sé cuando flaquean o cuando estamos calladas es porque algo le pasa. O sea, en el transcurso de los años uno aprende a conocer a las estudiantes.

C: Y ahora, un poco cambiando el foco, ¿cómo te relacionas con las profesoras, en su mayoría profesoras, guías del establecimiento de práctica?

N: ¿De las educadoras que están a cargo de las niñas dices tú?

C: Sí.

N: Sí, bastante bien. Bastante bien. Bueno, me he encontrado con varias ex alumnas. Cuando llego a supervisar “oiga, usted fue mi profesora”, y yo le dije “¿desde cuándo?, ¿de dónde?”. O algunas me dicen “yo la conozco a usted de alguna parte, no sé de dónde”, entonces empezamos a sacar cuentas: “ah, ya, de la Ucinf”, “sí”, “tú fuiste mi alumna” y qué se yo. Bien.

C: Hay buen diálogo.

N: Hay buen diálogo. Ellas como que se entregan. Porque cuando se pide práctica a algún establecimiento, la educadora tiene que decir si quiere alumnas en práctica o no, porque hay algunas educadoras que no les gusta. Y yo lo entiendo. Es como una niña que le estorba en la sala. Sin embargo hay otras que sí, que a ellas las recibieron, que a ellas les costó, entonces ahora le dan la posibilidad a la estudiante. El diálogo con ellas es muy... de tipo profesional, muy bueno, porque ellas hacen aportes muy favorables para el curso. Y al mismo tiempo yo me comunico con la directora del establecimiento. Muchas veces como son de colegio o son sostenedoras o son educadoras que son coordinadoras de todo un prebásico. Y sí, me aceptan, me reciben, conversan conmigo. No tengo mayores problemas. El semestre pasado, en uno de los jardines particulares tuve no problemas, sino que...

C: Ah, me acuerdo, sí. Con una de las...?

N: Con una de las estudiantes, ¿te acuerdas?

C: Sí, sí me acuerdo.

N: Que no le gustaba tener alumnas en práctica y por qué no dijo que no quería.

(Risas)

N: Y al final se adoraban las dos y ella uh, le dio todos los espacios, la trataron... hasta unos regalos le hicieron al final de semestre. Claro, entonces a veces es caro. Se van

como “oh, qué bueno que mandaste una alumna”. E incluso, “oye, tenemos todas las puertas abiertas. Por favor, queremos 5 estudiantes. Queremos más estudiantes”. Entonces dejan una huella y qué bueno, porque la relación jardín o colegio con universidad encuentro que es bastante fluida. Ahora lo otro, es que nosotros mandamos una pauta de evaluación que la educadora guía evalúa a la alumna y al final dice unas observaciones. Entonces ellas nos han hecho observaciones muy buenas en relación a contenidos que están muy débiles, ponte tú, cosas que las estudiantes no están haciendo y que deberían hacer. Entonces todo eso es un aporte. Es un aporte para la universidad encuentro yo. Yo igual acá lo vivo, les paso las guías, ellas las leen. Entonces estamos todas en comunicación.

C: ¿Y de qué manera crees que esta buena comunicación contribuye al proceso de formación de las estudiantes?

N: También es más o menos lo mismo, porque si la educadora recibe bien a la alumna y la ayuda, no le hace el trabajo, sino que la ayuda, y le dice cuándo está bien y cuándo está mal, encuentro que es positivo para la alumna, porque se ve como apoyada aparte de lo que la están apoyando en aula, la están apoyando también dentro de este grupo que es desconocido para ella que es una cosa nueva, es como ir a un trabajo nuevo. De esa manera, desde ese punto de vista encuentro que es bueno, es beneficioso. Las estudiantes sacan hartito provecho de eso. Y muchas veces les han ofrecido que postulen a esos establecimientos y a veces les ha ido súper bien. Se han cambiado de trabajo, se quedan ahí, ahí hacen carrera a veces. Sí, bueno.

C: ¿Y cómo crees tú que estos espacios grupales de supervisión aportan al desarrollo profesional de las estudiantes?

N: Mira, entre ellas no se critican, pero sí se dan sugerencias. Ideas. Muchas veces se habla de comportamientos de niños que esa estudiante no es capaz de dominar muy bien y las demás aportan, ¿ya? Entonces dicen “mira, a mí me pasó esto, y mi educadora hizo tal cosa con el niño”. O “sabes que yo encuentro que la educadora no estuvo bien en esto porque hubo gritos o lo sacó de la sala”. Entonces hay como una retroalimentación y ellas se dan cuenta de lo que está bien hacer con los niños y lo que está mal. “Esto no debieran hacerlo. Ustedes como estudiantes no lo hagan”. “Esto sí ustedes háganlo, repítanlo”. Entonces ellas van sacando de ahí sus propias

conclusiones de acuerdo a su trabajo, a su ritmo, a las experiencias que tienen, a la misma edad que ellas tienen. Muchas son mamás, también. Son mamás, tienen hijos, entonces también lo van asociando a cosas que ellas mismas han hecho o han visto. Y eso encuentro que es una riqueza al final, que entre ellas se conversen o se pongan ciertos temas dentro de los talleres o del aula o un tipo como casos, estudio de caso. Claro, son súper buenos de trabajar.

C: ¿Y qué consideras necesario mejorar de estos espacios?

N: A ver, qué podríamos mejorar. A lo mejor dejar constancia me huele a prácticas que he hecho en otros establecimientos en que llevamos como un libro de vida. Llevamos como un cuaderno y dejamos registrado todo lo que vemos en terreno y al mismo tiempo lo que está sucediendo en el aula, porque en el aula nosotros ponemos notas no más. Entonces en otro establecimiento llevamos como un cuaderno de vida, como un notario donde vamos poniendo lo positivo y lo negativo. Yo encuentro que es una herramienta bastante buena y que nos ayuda a nosotros también como docentes, porque, a ver, no sé, suponte tú, “la visita que me hizo hoy día duró 5 minutos”. “A ver, momento, vamos a revisar el cuaderno. Aquí, ese día, yo entré, porque yo pongo hasta la hora, entré a las 8 y media de la mañana y salí a las 12. ¿Tú consideras que es poco, que estuve poco tiempo contigo, no te vi lo que tenía que ver?”. Entonces yo encuentro que es como un respaldo. A lo mejor yo encuentre que este semestre yo lo voy a implementar con ellas, porque... y leer, “mira, esta es mi retro...”, ya no hacer más al aire la retroalimentación. Porque yo las llamo y les digo “esto estuvo bien, esto estuvo mal, esto estuvo más o menos”. La nota se las doy en la sala, porque yo no doy notas aquí para que no se pongan a llorar. Mejor se las doy en la sala. Y escribirlo y que firme. ¿Ahora podrías firmar esto? Claro, si no está de acuerdo no lo va a firmar obviamente. Entonces, “ya, de acuerdo, lo vamos a trabajar en la sala y lo vamos a conversar, no ahora, porque está esto demasiado encima, entonces no..., las emociones juegan más que la razón, así que lo vemos el sábado, el sábado lo vemos en la sala”. Y ahí ellas llegan distintas. “Profesora, tenía razón. Es que estoy pasando un mal momento en mi familia, es que tengo a mi hijo”. “Ya, pero yo no soy la piedra de tope, ¿cierto?”. “Claro”. Entonces ahí entramos en una conversación distinta con la estudiante y yo creo que eso podría ayudarme un poco a sacar adelante estas prácticas

de la mejor manera posible y que ellas se sientan más cómodas y que aprendan lo que tienen que aprender. Porque esta práctica no se repite. O sea, todas estas prácticas son una vez. Una vez. Entonces si les fue mal la tienen que repetir, pero la tienen que repetir ya con otros profesores, en otro contexto. Entonces eso yo agregaría. Un cuaderno de notas.

C: ¿Cómo visualizas tú el rol del supervisor/supervisora en este proceso de formación? ¿Consideras que es relevante? ¿Que tiene que haber más visibilidad?

N: Bueno, yo encuentro que el rol de la docente aquí no se traspasa desde la teoría a la práctica, ¿cierto? Yo tengo mucho contacto con lo que corresponde a colegio porque tengo dos nietos en colegio y están en esa edad. Justamente uno tiene 4 y el otro 5. Y conversamos mucho con los hijos de los que... de lo que exige el ministerio de educación. Entonces yo como que digo "sí, en realidad es lo mismo que yo estoy haciendo en la sala, es lo mismo que dicen las bases curriculares". Claro, tengo como motivos para. Tengo razones para. Y desde esa perspectiva encuentro que el rol docente acá debe ser abierto, debe ser recibir información desde diferentes contextos, y no encasillarse... "las bases curriculares dicen eso y de aquí yo no me muevo". No. Es más amplio, es mucho más que eso. Uno tiene que indagar, tiene que investigar, tiene que conversar, tiene que meterse a otras cosas. Encuentro que uno también va creciendo. Entonces los alumnos me dicen "nosotros con usted aprendemos muchas cosas", "y ustedes también me enseñan a mí muchas cosas, es como mutuo. Ustedes me enseñan y yo también enseño". Ese es como el rol docente que uno debe hacer. Uno no debe ser cerrado, uno debe ser abierto. Y abierto a recibir información de todos los ángulos.

C: ¿Qué limitaciones observas en esa línea?

N: A ver, qué limitaciones observo. Bueno, la mayoría de los establecimientos tienen distintos tipos de currículum y es ahí donde a veces chocamos. Claro. Claro, no, porque hay tipos de currículum que son más fáciles de poder entrar, y hay otros tipos de currículum que te ponen una barrera. Uno, por ejemplo, de los currículum que ponen muchas barreras para que nosotros podamos ingresar son los... ay, se me olvidó el nombre del currículum, ya, bueno, a lo mejor después me acuerdo. Pero lo que yo les hablo en la sala a las niñas es del integral, el que es masivo. Y desde ahí cada una

saca la experiencia para llevarla al High School, el Reggio Emilia, y de los diferentes tipos de currículos que pueden estar dentro de la... pero cuando son integrales, las mismas educadoras y las estudiantes es como, a lo mejor soy, a mí se me nota...

(Risas)

N: Es que tengo una barrera en un tipo de currículo que es más cerrado. Y eso, ahí lo encuentro una cosa que no puede ser.

C: En relación a esto que me comentas, ¿de qué modo se articula la práctica con el centro de práctica?

N: Bueno, el centro de práctica tiene que estar abierto y tiene que estar dispuesto a entregar información que las alumnas deben manejar. En este caso el organigrama lo tienen que tener sí o sí, el PI, el PEI, que tiene que estar ahí, la misión, el sello, tienen que entregar información de los niños... de los niños, no de los padres. Los padres aquí no cuentan para nosotros. Fechas de nacimiento, edades, peso, talla, vacunas, hay muchas cosas que se les piden para que desde ahí se formen un concepto de niño, un concepto de dónde van a trabajar, dónde van a ir a hacer la práctica. Y la educadora tiene que saber entregar esta información. Hay algunas que ponen barreras que no se puede sacar información, por ejemplo, nutricional. Que ahí a los niños no se les lleva en cuenta la colación que llevan. Por lo tanto ellas no deben meterse en la colación de los niños, ni en el peso, ni en la talla y no hay... esa información no está. Está borrada, está nula. El otro son las vacunas. "Aquí no todas las mamás vacunan a los niños y hay libertad de vacuna, por lo tanto no te puedo entregar esa información". Otra información que tampoco está llegando. "La ficha social no te la puedo pasar porque es confidencial". Entonces las alumnas quedan como con un dejo de como que les faltó un peldaño. Entonces, les digo yo, "traten en lo posible de conseguirse al menos de 5 niños y díganle que es para que después ustedes aprendan a manejar esos datos, porque si ustedes nunca han visto una tabla de peso y talla, ¿cómo van a saber después, en la práctica profesional si el niño está bien dentro de esa edad, si le falta, si le sobra, cómo guiarlo? Esas son como... El establecimiento debe tener esto. Ahora, lo otro, el establecimiento debe tener información tal de que debe pertenecer al ministerio de educación, debe tener un rol Junji si es que es un jardín. Debe tener, aparte de todo

lo que ya te conté, una cabeza, o sea, debe haber una educadora sobre la alumna, no puede estar la alumna volando... ¿quién la va a evaluar?

C: Nancy, y respecto de esto que me comentas, ¿existen instancias establecidas de diálogo y retroalimentación?

N: Sí, existen, porque cuando yo... las primeras sesiones que ellas van son 3 días que van a pedir información al establecimiento y ellas me hacen inmediatamente la retroalimentación. "Recibí la información profesora, aquí la tengo". Me muestran su cuaderno. "No, a mí no me la dieron, no está, no existe. No hay visión. No hay PI". Entonces cuando yo ya las voy a ver en la primera visita, lo primero que hago es conversar con la educadora. "Nosotros pedimos esto, esto, esto". Entonces la educadora me dice "no, nosotros no tenemos eso, no hay información". Entonces hay una... y ahí yo sé que la alumna no está mintiendo en cuanto a lo que se le está pidiendo y simplemente no lo va a poder sacar del establecimiento. De esa manera.

C: ¿Y de qué manera dialogan las actividades curriculares del espacio de supervisión de práctica y el programa de formación?

N: Bueno, el programa de formación es la primera sesión. Ya nosotros lo pasamos, lo leímos, ellas saben a qué está enfocado, cuáles son los objetivos, cuáles son las unidades que se van a trabajar, cómo se va a trabajar. Y la calendarización también ya se les leyó, ya se les dijo cómo va a ser la temática, y eso está dado y normado desde acá, desde la universidad. Ahora, el programa que se les pasa es el programa que fue aprobado en la Ucinf, porque en la Ucinf a nosotros nos aprobaron la carrera 4 años. Entonces este creo que es el último año que está aprobada, por lo tanto lleva el logo de la Ucinf y se les explica por qué lleva el logo de la Ucinf y no de la Gabriela Mistral. Y en la calendarización va con el logo de la Gabriela Mistral. Entonces eso se pide aquí, en esta universidad, esto es lo que se está haciendo, y se les dan todas las normativas a las alumnas de cómo se va a trabajar, se les dan las fechas, término del semestre, se organizan los dos grupos, se pide quién se anota en el primer grupo, quién se anota en... hay más libertad para... de acuerdo a los establecimientos donde están y todo eso ya se vio en la primera clase. Entonces lo que se va a ver ahora en la segunda [ininteligible] son planificaciones de aquí hasta abril, planificaciones tentativas que se

llaman, ellas llevan bases curriculares, llevan un grupo, se forman en la sala y trabajan en mesitas de trabajo chicas. Eso es lo que se va haciendo.

C: Muchas gracias Nancy, te pasaste.

N: Espero que te sirva toda la información.

C: Sí.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Carmen Urbina
Carrera	Ed. Física
Duración	27:53 minutos
Identificación	Entrevistada: C. Entrevistadora: E.

E: Carmen, primero te voy a pedir que me indiques tu nombre, profesión, años de experiencia y cuánto llevas haciendo esta supervisión de práctica.

C: Mi nombre es Carmen Urbina Gómez. Soy profesora de educación física en formación inicial, de ahí yo me he estado perfeccionando, tengo 3 magíster, estoy terminando el tercero, preparando mi examen de grado. Y llevo alrededor de 8 años ya en práctica profesional acá en la universidad, primero en la UCINF y posteriormente acá.

E: Maravilloso. ¿Cuántos estudiantes tienes en este minuto bajo supervisión de práctica profesional acá?

C: Tengo 15.

E: 15. Respecto del programa de pedagogía en educación física de acá de la universidad, ¿cuál consideras tú que es el modelo pedagógico al que se adscribe este programa?

C: A ver...

E: ¿Logras visualizar alguno?

C: A ver, es que, ¿a qué te refieres tú con modelo pedagógico? ¿Uno concreto?

E: Uno concreto o si tú ves que es más integrador, si hay algunos autores que en lo pedagógico...

C: Es que yo creo que no hay uno solo. No hay uno solo, porque ninguna especialidad, ninguna asignatura, podría ser purista en un modelo. Porque va a depender mucho de los alumnos con los que estemos trabajando. Ahora, eso no significa que dejemos libre y no tengamos un objetivo específico que cumplir, un aprendizaje, en este caso de las prácticas, para que los chiquillos lleguen a buen término con su proceso. Pero como el ser humano es único, irrepetible, cada uno tiene sus fortalezas y debilidades, cada uno tiene que ir buscando cuál es el modelo que les sirve más para llegar y lograr el objetivo que tienen, en este caso los chiquillos que están en práctica, para poder enfocar su trabajo y entrega en los colegios. Entonces no te podría mencionar uno en específico.

E: O ¿hay algún autor que a ti te parezca más pertinente al programa de la asignatura, o lo propio tuyo?

C: Es que por eso te digo, es una mezcla. No te podría nombrar uno en específico porque de repente uno recurre a uno en ciertos momentos, en ciertos aprendizajes, en ciertos tipos de alumnos, y después ese modelo ya no te sirve y tienes que cambiar a otro. Entonces por eso no te podría dar uno específico.

E: Respecto de este espacio de supervisión de práctica acá en la universidad. ¿Qué mecanismos utilizas en el espacio grupal, o algún recurso pedagógico que te guste más para este espacio?

C: Mira, nosotros acá trabajamos más que nada el trabajo grupal. Lo que es trabajo acá en este espacio de la universidad es un trabajo grupal, donde cada uno aporta desde sus conocimientos, desde su experiencia de los colegios donde están realizando su práctica, donde están haciendo la intervención, aporta con lo que está viviendo, cosa de que cada uno se enriquezca con el quehacer del otro y ahí podamos formarnos en una forma más integral. Porque muchas veces uno desconoce, por la realidad de los colegios donde están trabajando, cómo se da el día a día en un colegio X, porque en el mío, cuando llegan contando cosas, situaciones que suceden, «no, pero en mi colegio nunca ha sucedido eso». Entonces lo importante acá es compartir, el entregar al otro, que el otro sepa que puede suceder esto y qué es lo que debemos hacer, qué es lo que la normativa legal establece para realizar en esas situaciones.

E: Ya, entiendo. ¿Cómo ves tú que los estudiantes aprenden? ¿Cómo aprenden más? ¿Qué les resulta más fácil, más atractivo?

C: Yo creo que la gran mayoría somos de educación física y aprendemos haciendo. Eso es importante y los chiquillos ya tuvieron toda su formación de pregrado y en esta instancia ellos tienen que aplicar. Por lo tanto, ¿en qué me fijo yo, en qué me preocupó yo? De que todos los conocimientos que ellos adquirieron antes, los coloquen en práctica. Muchas veces ellos ni siquiera se dan cuenta que saben. Yo como tutora digo, «no, pero recuerda que en tal asignatura vieron tal cosa, entonces trasládalo ahora a los niños donde estás trabajando, ¿cómo se puede implementar?, si tienes esta unidad, tienes que trabajar este contenido, tienes que lograr este aprendizaje, de acuerdo a lo que tú viste en tal asignatura, ¿lo podemos hacer? La idea es que ellos se den cuenta y apliquen todo lo que aprendieron, porque de eso se trata la práctica profesional, y orientarlos de manera que lleguen al objetivo final. Que puedan cumplir y que ellos, a la vez, yo digo, tomen el gustito por enseñar, que amen su profesión, porque yo soy una enamorada de mi carrera. Yo soy feliz haciendo clase, como también veo que lamentablemente hay colegas de otras asignaturas en que no es lo mismo. Y yo digo, «pucha qué lastima», siendo que es una actividad tan rica, tan bonita, y en que se puede lograr tanto.

E: Y que afecta tantas personas.

C: Claro. Y oye, estamos formando personas que son el futuro de nuestro país. Y del mundo, porque de aquí uno nunca sabe. Estamos en Chile en estos momentos, pero mañana quizá dónde vamos a estar.

E: Y donde van a estar ellos.

C: Y donde van a estar ellos, también.

E: ¿Cómo se evalúan estos espacios grupales?

C: Bueno, ellos tienen trabajos que entregar. En este caso la práctica profesional tiene 6 tareas que tienen que entregar, de las cuales yo voy entregando... doy la fecha en la que tienen que entregar. Yo recibo todo a través de mail. Ellos me envían la tarea y después yo, una vez que la reviso, la traigo y entregamos la retroalimentación. «Qué sucedió, por qué tuvo esa nota, qué es lo que faltó, qué es lo que estuvo bien, qué es lo que hay que mejorar, dónde hay que poner un poquito más de ojo, ser un poquito más

dedicado, poner más atención». Pero son 6 tareas que están establecidas y están las fechas ya determinadas desde el principio, porque yo se las entrego en la primera o en la segunda clase, o en el segundo taller, yo ya les entrego las tareas. A medida que se van acercando las fechas voy entregando las rúbricas donde ellos saben qué es lo que tienen que trabajar, qué es lo que tienen que presentar, y de qué manera. Y aclaramos dudas durante los talleres.

E: Esa retroalimentación que tú mencionas, ¿se hace en grupo? ¿Se hace individual?

C: No, en términos generales, la hacemos grupal. Claro, porque yo parto de esa base: que lo que le puede servir a uno en forma específica también le puede servir a los otros independiente que hayan tenido esa falla o ese acierto. Porque también les sirve a los demás. Entonces yo siempre lo hago en términos generales. Obvio, yo no digo nombre. Digo «cada uno tiene su nota, venga acá, mire, acá está su pauta». Ellos saben y yo después digo «chiquillos, miren, hubo errores en esta situación, o faltó esto, hubo personas que colocaron lo otro, ojo con esto aquí, yo expliqué que era así, que era acá», que sé yo. Yo lo hago en términos generales, pero cada uno de ellos sabe dónde estuvo su error.

E: Y esa retroalimentación al final, ¿lleva como a un proceso?

C: Sí, porque de hecho ellos entregan al final de la práctica un CD. Tienen que hacer su examen de título donde justamente exponen todas sus prácticas incorporando todo lo trabajado en el semestre. Por eso también es importante esa retroalimentación, cosa que al final ellos puedan mejorar y puedan enriquecer todo lo que hicieron en su práctica y lo demuestren después al final en su examen de título.

E: ¿Tú agregarías algo más a estas evaluaciones, o quitarías algo, modificarías algo? En términos evaluativos.

C: Mira, yo creo que está bien. Porque la verdad es que los chiquillos en esta etapa están bien saturados con cosas, entonces si les agregamos más no sé si van a lograrlo. Y las evaluaciones, por lo menos las que están puestas, están pensadas justamente para abarcar todo lo que ellos deben demostrar al término de su formación. Justamente nosotros ahora con el equipo de coordinación de educación física estamos viendo que el examen de título sea, por ejemplo, muy similar a lo que es la evaluación docente. Porque para allá vamos. Los chiquillos se van a tener que enfrentar a una parte laboral,

a una evaluación. Y muchas veces cuando salen y no tienen idea se asustan. Nosotros queremos que salgan preparados, pero no preparados no solo por rendir una prueba, sino que salgan preparados en el quehacer, en los conocimientos, en la forma de actuar. Y que no se sientan intimidados ante una evaluación. Porque yo siempre he dicho, la evaluación es buena.

E: Sí, sí, es aprendizaje.

C: Porque así uno se da cuenta, muchas veces, porque cree que está todo haciéndolo todo súper bien, y se da cuenta ahí «uh, chuta, en realidad esto no lo consideré. Ah, ya, entonces la próxima vez sí lo tengo que tomar en cuenta».

E: Exacto, desde la construcción.

C: Exacto.

E: ¿Hay...? por ejemplo, cuando está el espacio de la supervisión allá en el colegio. Las decisiones pedagógicas, por ejemplo, ¿se toman allá, se toman con el estudiante, se toman acá, cómo lo hacen? Cuando hay algo que modificar.

C: Mira, generalmente cuando se hacen las supervisiones, yo, en paralelo, junto con la observación directa del alumno de su desempeño de la clase, voy conversando con el profesor guía, que es el profesor que está en el colegio y que lo ve día a día en el desempeño de las clases con los distintos cursos. Porque «la idea», yo les digo, «es que ustedes estén aquí y los observen y vayan teniendo esa retroalimentación al final de cada día», porque los chiquillos son nuevos en esto y los profesores que están allá tienen años de experiencia. Eso es lo que nosotros queremos, que sea una retroalimentación, que ellos entreguen desde su experiencia a la formación de estos nuevos profesionales, y a la vez, los nuevos profesionales les lleven todos los conocimientos nuevos a los que ya están en los colegios. Entonces, que esto sea recíproco. Y cuando hay que hacer modificaciones, se conversa con el profesor guía, y lo conversamos también con los chiquillos, lo conversamos aquí en la sala y ahí llegamos a un consenso.

E: ¿Cómo es esta relación dentro de la sala, la relación supervisora-supervisado?

C: En general, fíjate, yo siempre he tenido buena respuesta de los chiquillos. Me aceptan bastante porque yo parto y les digo «a ver, una cosa es fundamental: el respeto por el otro. Yo puedo entender que todos tenemos dificultades en algún

momento, en alguna instancia, pero no por eso vamos a ser irresponsables, no por eso nos vamos a olvidar en lo que estamos. Si usted, por ejemplo, porque tenemos que venir aquí al taller, y usted no puede venir, usted tiene mi número de teléfono, tiene mi whatsapp, tiene mi mail. Escríbame, “profesora sabe qué, me pasó esto”, qué se yo, y yo lo voy a tener en consideración porque cuando venga de nuevo yo le voy a decir “sabes qué, la semana pasada trabajamos en esto, ponte al día en esto otro”».

E: Y esos 3 son parte de la comunicación directa.

C: Sí, sí. Porque para mí es muy importante estar en contacto directo con los chiquillos. Que ellos se sientan respaldados, porque muchas veces me llaman «profe, sabe qué, tuve un problema, me pasó esto, esto, ¿qué es lo que debiera hacer?». Entonces le digo «ojo, tienes que ir a inspección general, habla con la jefa de UTP o trátalo directamente con el profesor, no intervengas tú directamente con el alumno, recuerda que tú eres un alumno en práctica. Aquí las instancias oficiales son los titulares del colegio, eso significa profesor de aula, profesor jefe, inspección, jefe de UTP o dirección. Tienes que seguir el conducto regular». Para mí es muy importante esa comunicación, y siempre, los chiquillos saben, ellos me llaman... a lo mejor puede que en un momento no les contesto de inmediato, pero ellos saben que yo en 10, 15 minutos estoy respondiendo a su pregunta. Y ellos saben que estoy ahí.

E: ¿Tú logras darte cuenta cuando ellos vienen bien, cuando vienen más o menos, cuando están más nerviosos?

C: Sí, sí, porque uno va conociendo a los chiquillos, uno se da cuenta. Bueno, los profesores de educación física, en general, no somos muy callados, no somos muy tímidos, somos muy buenos para conversar, para hablar, y es fácil llegar a ellos, porque nosotros somos como muy de piel. Entonces uno, bueno, la experiencia te lo da también, uno de repente mira a la persona y «no, algo está pasando aquí». Entonces yo me doy el tiempo después de clase, yo le digo «espérame un poquito, necesito conversar contigo». Yo siempre, toda la vida...

E: Hay una instancia en que se puede.

C: Sí, yo siempre les digo «cualquier cosa, si necesitan conversar conmigo, ningún problema. Si no quieren que sea aquí vaya a mi colegio, nos juntamos y ningún problema». Yo no tengo problema. La disposición mía es 100%. Yo lo quiero es

ayudarlos. Yo quiero que salga un buen profesional porque yo no quiero más adelante sentir vergüenza de mis colegas. Para mí es importante que salgan bien preparados, que sean profesionalmente excelentes. Yo les digo, «chiquillos, yo soy materia dispuesta, y todo lo que yo sepa y les pueda entregar, pídanme y yo les voy a entregar».

E: Y la comunicación ¿cómo se articula ahí en la sala, por ejemplo, entre ellos, contigo?

C: En general, yo vengo con la clase programada de acuerdo a un tema específico y va surgiendo en el momento, aparte de las actividades que yo tengo programadas, planificadas, van surgiendo cosas del diario vivir de los chiquillos en el colegio. Eso es importante también de atender. Yo muchas veces digo «a lo mejor, incluso, no es tan indispensable llegar al término de la actividad que yo tenía programada, pero sí era más importante atender la otra situación que expuso el alumno. Porque muchas veces los chiquillos llegan angustiados y algunos llegan totalmente decepcionados de lo que esperaban en un colegio y uno tiene que estar ahí para contenerlos.

E: Como esas vivencias medias críticas.

C: Las negativas. Y yo poder ponerlos de sobreaviso. «Chiquillos, ojo, cuidado aquí». Ahora están, en realidad, los varones muy expuestos con el tema de las damas, las denuncias. Porque la verdad el profesor está muy desprotegido en ese sentido, o sea, cualquiera puede decir cualquier cosa y ¿cómo se defiende el profesor? Entonces les digo, «ojo chiquillos jamás vayan al camarín de las niñas, y las profesoras jamás al camarín de los varones. Nunca se queden solos conversando en una oficina cerrados. Siempre donde hayan otras personas, donde estén visibles, donde no se preste como para malas interpretaciones. Nunca le den el whatsapp a sus alumnos. Recuerden que ustedes son el profesor y los alumnos son alumnos. Por lo tanto, hay una diferencia. Y usted es mayor de edad.

E: ¿Cómo crees que ese vínculo cercano contribuye al proceso de práctica?

C: Sí, totalmente, totalmente. Lo que comentábamos en un principio, la parte emocional es súper importante, o sea, yo creo que uno como profesor tutor debe tener esa llegada como para que el alumno confíe y se entregue a los consejos del profesor, a la guía del profesor y a las solicitudes que se hacen en términos de aprendizaje. Pero es

fundamental, Si no existe ese vínculo la verdad es que no es mucho lo que se puede hacer.

E: Y sobre el centro de práctica, ¿cómo se relacionan ustedes con los centros de práctica?

C: Mira, normalmente nosotros manejamos un listado de colegios que se hace de acuerdo a los mismos alumnos, porque ellos ya han ido a práctica. Entonces uno ha ido tantas veces que ya o conocemos al director o al jefe de UTP o a los mismos profesores que reciben los alumnos. Ahí vamos seleccionando, porque vamos viendo... porque de repente nos encontramos con colegios y con colegas que en realidad no son lo que nosotros queremos para nuestros alumnos. Entonces hacemos un informe diciendo, «no, sabes que este colegio no nos está sirviendo para lo que necesitamos». En cambio hay otros que «oye, este no hay que dejarlo, en este hay que seguir porque buenísima la profesora o profesor, súper comprometido con su profesión, súper comprometido cuando reciben a un chiquillo en práctica», entonces esos los tenemos que cuidar. Y hacemos el contacto directo con los chiquillos o a través mío, porque ellos me dicen de repente «profe, ¿usted sabe de un colegio donde puedo hacer la práctica?», «sí», les digo, «mira, anda a tal colegio, habla con tal profesora o con tal persona». Y allá van, llevan la carta y los reciben.

E: ¿De qué manera contribuye esa comunicación, la tuya por ejemplo o la de la universidad o de la carrera, con el centro de práctica en el proceso formativo de los chiquillos y chiquillas?

C: Mira, ¿de qué manera contribuye? Yo creo que es bien importante esa parte, porque cuando un colegio acepta a un estudiante en práctica se compromete a que el profesor va a ser realmente un guía. Y no es como nos ha pasado en alguna oportunidad donde digo «chiquillos, lamentablemente pajarito nuevo la lleva». Y no es lo que uno espera del colega que está en el colegio. Esa comunicación... porque uno va y habla... me ha tocado de repente conversar con jefes de UTP porque los profesores son medios reticentes a pasarle el curso al alumno en práctica. Entonces converso con el profesor, converso con el jefe de UTP y les digo, «pero ustedes se comprometieron. Ya estamos en el término de la formación, es práctica profesional, necesitamos que el chiquillo se desenvuelva desde el inicio hasta el final de la clase, o sea, como que fuera un profesor

titulado porque para allá va». Esa comunicación lo hace mucho más expedito. Se completa esta formación de profesional de los chiquillos, entonces sí es importante tener ese vínculo.

E: Fundamental. ¿De qué manera dialoga la actividad curricular del espacio de práctica con el programa de formación completo?

C: A ver, ahí están directamente relacionados, porque nosotros en práctica profesional — y era una de las cosas que mencionaba antes— tenemos que poner ahora en práctica todo lo que se le entregó en la parte curricular al alumno, en la formación. Nosotros ahora tenemos que hacerlo vivencia. Ya no es la parte teórica como lo tenían en las asignaturas sino que ahora lo ponemos en práctica, lo vamos a trabajar directamente con los alumnos. Eso cobra vida, cobra acción en los chiquillos, en lo que llevan a la sala de clases, en su planificación, en sus actividades, en su quehacer en general en el colegio.

E: ¿Hay algo que a ti no te haga sentido, que no te cuadre o que harías distinto, por ejemplo?

C: No, es que en general creo que vamos bien encaminados, yo creo que sí, vamos en el camino correcto, por lo menos en lo que son estos tiempos sí, vamos bien.

E: ¿Ves alguna articulación de los centros de práctica con la universidad?

C: No tanto, ahí a lo mejor me gustaría que fuera un poco más porque podríamos ganar más centros de práctica.

E: ¿Algo que facilite, por ejemplo, o que obstaculice esta relación?

C: Mira, yo creo que lo que falta acá es llegar un poco más desde la universidad a los centros de práctica, donde se diga «miren, nosotros como universidad queremos que ustedes sean centros de práctica, que reciban a nuestros alumnos para realizar su práctica, ya sea la 1, la 2, la 3, la profesional, la que sea. Nosotros podemos ofrecer un descuento en el perfeccionamiento docente de los docentes que ya están en su colegio, lo que podría ser un buen enganche. O a lo mejor podríamos incluir charlas motivacionales, pero que también sea una entrega por parte de la universidad y no solamente que «vamos a instalar a los alumnos». Eso también podría hacer crecer esta parte y podría comprometer a muchos más colegios.

E: Y de mejor manera.

C: Y de mejor manera, exacto.

E: Que facilitaran de manera más expedita lo que necesitan los estudiantes.

C: Claro, sí.

E: ¿Cómo el taller de práctica aporta al desarrollo profesional? ¿Qué mejorarías tú ahí? Si tuvieras todos los recursos.

C: A ver, ¿qué mejoraría? Bueno, tendría los centros de práctica mucho más seleccionados y en mayor cantidad. Mira, yo investigaría con lupa buscando aquellos que sí nos dan confianza y donde sabemos que hay un colega que se va a preocupar y que nos va a ayudar a la formación de los chiquillos. Porque en la parte de acá, en lo que es la universidad, no estamos al debe, yo creo que no, no estamos al debe. Estamos formando a los chiquillos con lo que ellos necesitan para desempeñarse de buena manera, pero a lo mejor falta saber qué colegios, o tener más colegios, donde poder insertar a los alumnos para la práctica. A lo mejor ahí nos falta un poquito. Pero en general yo creo que estamos bien. Y bueno, a lo mejor podríamos, yendo a la parte de pregrado, podríamos... yo te digo desde la experiencia de una de las asignaturas que tenía en deportes complementarios que era gimnasia rítmica, yo tenía que trabajar en el Parque La Araucana donde la verdad no era el lugar más apropiado por las características de la disciplina, que era gimnasia rítmica, no era el más adecuado. Pero eso también nos implica tener que enseñar a los chiquillos en situaciones que no son las ideales y que muchas veces se dan en los colegios. Entonces también les estamos enseñando a los chiquillos que no porque no tengamos el espacio ideal significa que no vamos a poder trabajar, no vamos a poder enseñar. Que lo podemos hacer de igual manera y a lo mejor tan bien como teniendo el 100% de la parte material, el 100% de infraestructura, el 100% de la parte humana, lo podemos hacer igual con lo otro aunque nos falte, aunque no sea lo óptimo. Eso no significa que no vamos a poder trabajar, que no vamos a poder enseñar, y que vamos a tener también logros. Y a lo mejor vamos a tener más logros que teniendo todo al 100%, porque como va a ser mucho mayor la dificultad, le vamos a poner el doble de empeño, vamos a buscar muchas más estrategias, vamos a buscar materiales alternativos. Pero el aprendizaje se logra.

E: Exacto. Y es más creativo.

C: Es más creativo, claro. Entonces tiene sus pro y sus contra.

E: ¿Cómo visualizas, Carmen, tu rol de supervisora de práctica en este proceso de formación? Funciones, rol.

C: No, mira, yo creo que es un rol bien importante. Porque los chiquillos salen a veces desorientados porque no conocen la realidad del colegio. Entonces es importante que una persona con la experiencia de lo que es colegio... porque es muy distinto trabajar haciendo docencia universitaria a trabajar en colegio. Se necesita esa parte. A lo mejor puede que no esté en este momento en colegio. No es mi caso, yo gracias a Dios todavía estoy en colegio, estoy acá, pero podría ser que alguien que trabajó años atrás en colegios y después se dedicó solo a la docencia universitaria, lo puede hacer porque tiene la experiencia. Pero no aquella persona que no ha trabajado nunca en colegio y que no sabe cómo es una realidad de colegio.

E: Esa sería una limitación para el rol del supervisor de práctica.

C: Sí, yo creo que sí. Creo que es fundamental que conozca esa vivencia.

E: ¿Observas otras limitaciones en el rol de supervisor o en los procesos de práctica profesional en general?

C: De repente una de las limitaciones son los tiempos. ¿Por qué? Porque los chiquillos de repente —y me ha pasado un montón de veces—, quieren hacer práctica cerca de su casa y algunos viven en Colina... una vez me tocó uno que quería en las Rocas de Santo Domingo, en Buin, en Talagante.

E: En las Rocas de Santo Domingo (risas).

C: Sí. Entonces yo digo «es imposible chiquillos, yo no puedo recorrer Chile. Imposible. Ojalá pudiera.

E: Sería fantástico.

C: Claro, pero no, imposible, los tiempos no dan, las distancias tampoco, es mucho. Pero sí, si ellos son capaces de venir a clases acá a la universidad, por último busquen cerca, por acá. O poder orientarlos a un sector donde sepamos que hay colegios y colegas que son buenos, que los van a ayudar, orientarlos hacia esos sectores, cosa de poder supervisarlos y poder ir no solamente 1 ni 2 veces. Porque yo he ido incluso hasta 4 veces a supervisar a un alumno a pesar que se supone que son 2, 2 supervisiones. Pero de repente hay factores que una tiene que considerar. Yo digo «no,

no le fue bien en esta supervisión, pero es que en realidad el curso se portó mal, le jugó en contra». Y es porque en realidad sucede, los chiquillos de repente llegan mal.

E: Son niños.

C: Son niños, claro, entonces no por eso voy a perjudicar al alumno practicante. Me tengo que dar el tiempo de ir de nuevo y lo hago.

E: ¿Piensas en otra modalidad de hacer supervisión?

C: Es que creo que es súper importante ver cómo lo hacen directamente, sí, es importante. Porque la otra parte la vemos acá. Se hacen las tareas acá, se desarrollan los trabajos acá, entonces yo creo que es importante ver cómo se desempeña. Ver al profesor realizando la clase. Eso es fundamental, sí. No la cambiaría, no cambiaría la forma de supervisar. Yo creo que eso es importante.

E: Gracias.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Freddy Espinoza
Carrera	LEM
Duración	31:20 minutos
Identificación	Entrevistado: F. Entrevistadora: E.

C: ¿Cuál es el modelo educativo o pedagógico implementado en los espacios de supervisión de práctica que utilizas tú?

F: ¿Me puedes repetir la pregunta por favor?

(Risas)

C: ¿Cuál es el modelo educativo o pedagógico implementado en los espacios grupales de supervisión?

F: Bueno, en general partimos de una discusión, un planteamiento de las dificultades que han experimentado hasta ese momento los alumnos y también como un levantamiento de expectativas y qué esperan del curso en general y qué esperan

también de su propio proceso de formación de estudiantado. Específicamente, por ejemplo, como ven ellos la identidad profesional, la identidad del docente, cómo ellos se perfilan en un eventual futuro una vez ya terminado su proceso formativo y cuando empiecen a estar en su propia inserción laboral. Y después, lo otro, en base a eso se empiezan a construir básicamente las discusiones que van fomentando las sesiones grupales, y en base a las propias expectativas de qué manera el proceso de formación en la asignatura en particular se está logrando esa expectativa que en algunos casos puede ser satisfactoria y en otros casos son elementos insatisfechos por variables que tal vez no dependen mucho del estudiante en general, sino que son como reacciones ante situaciones diversas que tal vez el alumno no ha vivido en plenitud. Si uno hace como la historia en general, esos alumnos son los que encuentran centros de práctica diversos. En general la tendencia que yo puedo recabar es que los alumnos que encausan sus expectativas y van con un buen rumbo son aquellos que han tenido una constancia en su desarrollo de las prácticas respectivas dado que, bueno, tengo que contextualizar que la práctica de supervisión que yo he llevado a cabo en compañía con Ana Bley ha sido netamente la práctica profesional, por lo tanto el chico está en un ciclo final. Académicamente más maduro y por lo tanto ya lleva una trayectoria formativa que ya ha pasado por las pruebas de práctica respectivas y, por lo tanto, su desempeño como estudiante y profesor en formación se ve ahí y, en esos casos en particular, se alinea con respecto a su propia expectativa.

C: ¿Y cómo crees que ese modelo es percibido por los estudiantes?

F: Desde mi postura yo creo que es percibido de manera satisfactoria, en sentido de que los alumnos por lo menos tienen el espacio para discutir en un ambiente, no sé, abierto y respetuoso de la diversas problemáticas que ellos están experimentando de manera individual y que probablemente puede ser replicado por otro estudiante en su misma situación pero tal vez en contextos educativos diferentes. Creo que el alumno está satisfecho al ver que se profundiza en resolver problemáticas que los chicos tal vez no han vivido y entregarles las herramientas no tanto del docente, como en mi persona, sino que también las opiniones de los estudiantes llámense estudiantes en proceso de formación final, por lo tanto ya están académicamente más maduros para fomentar una discusión. En ese sentido yo creo que están satisfechos, desde mi percepción.

C: ¿Y qué mecanismos o modalidades de enseñanza-aprendizaje se utiliza en estos espacios grupales?

F: Yo lo llamaría terapia de grupo, porque se presenta una problemática en particular, por ejemplo, no sé, discusiones disciplinarias que son netamente de cómo llevar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de inglés. Ahí uno plantea una pregunta en particular, general, o sea yo planteo una pregunta en general y los alumnos van respondiendo en base a su propia experiencia y vamos enriqueciendo y vamos como pasando pregunta por pregunta una vez que ya se ha consolidado la respuesta más fehaciente, más sólida. Creo que trabajamos mucho estudio de caso al final, al finalizar, luego de haber estudiado los casos individuales en lo inicial pasamos ya a un estudio de caso imaginario hipotético.

C: ¿Y utilizas algún recurso en particular?

F: Al principio utilizaba mucho una base teórica en power point, pero después me di cuenta que no era necesario. Ahora, el power por ejemplo lo utilizo como para proyectar la pregunta indagatoria, la pregunta inicial. En base a eso uno va recopilando información. Pero lo que estoy diciendo es que antes utilizaba mucho, me apoyaba mucho, el power point. Creo que la primera asignatura que hice de práctica me apoyé mucho en el power point y después me di cuenta que no es necesario. O sea, por lo menos no era tan dependiente del power point. Los chicos no necesitaban mucha teoría, sino que necesitaban cómo encausar la teoría que ellos habían pasado y fomentado, cómo ponían ese resorte teórico en la práctica.

C: ¿Y cómo evalúas tú ese espacio?

F: ¿En qué sentido cómo lo evalúo?

C: Las dinámicas que se generan, si el método que tú estás utilizando funciona?

F: Creo que lo evalúo de manera satisfactoria, por lo menos por mi punto de vista, en el sentido de que tangiblemente puedo ver que los alumnos se enriquecen dado que al final de la asignatura, en particular de la práctica profesional, los chicos tienen que fomentar un portafolio, el cual es conducente al proyecto de título, por así decirlo, que es la obtención del título profesional. Entonces lo que los chicos van haciendo al final una vez que ya estamos llegando al final periodo del semestre, los chicos van

recopilando toda ese bagaje indagatorio y lo van enriqueciendo en base a sus experiencias, pero también aportadas con aportes o beneficios de otros.

C: Y ya en el aspecto más formativo ¿cómo realizas la revisión de decisiones pedagógicas? Por ejemplo, cuando tus estudiantes tienen algún problema, ¿cómo tú y ellos dialogan?

F: En general las problemáticas que se plantean al inicio del curso vienen del docente, vienen de mí, por haber recabado experiencias previas de años anteriores, pero a medida que va avanzando el curso los chicos van presentando sus propios problemas y de manera bien tangible, o concreto, lo hacemos a través de los lesson plans que los chicos proponen. Básicamente ahí es cómo se perfila el componente disciplinar, el componente pedagógico y el componente transversal o el componente valórico últimamente y ver de qué manera ellos solucionan o toman decisiones para encausar la efectividad de ese lesson plan particular, qué resultó, qué no resultó. En ese sentido creo, bueno, los chicos tienen que entregarme los lesson plans de la asignatura, de los niveles, que están llevando a cabo semana a semana y las preguntas son del abordaje “ya, ¿qué piensas tú que salió bien dentro de la competencia disciplinar, pedagógica y valórica y qué elementos crees tú que resultaron mal y qué tú propondrías que pudiese solucionar aquellos aspectos que son como insatisfechos?”. Con la única instancia, objetivo, de seguir fomentando las buenas prácticas y por otro lado ir mejorando, solucionando aquellas problemáticas vividas por los alumnos.

C: Y ahí, ¿en qué momentos tú has definido los procesos de retroalimentación? ¿Los realizas en el momento en que puedes observar o posterior? ¿De qué manera?

F: En general lo hago como de dos formas. O sea, una primera forma es la recopilación de la información tangible a través de estos lesson plans que si el chico me los entrega, no sé, la semana uno, los chicos van como tardíamente. O sea, el lesson plan que me entregan en la semana 2 corresponde a la semana 1, pero lo discutimos a posteriori. La idea es que los chicos en ese lesson plan me van generando un lesson plan tentativo mejorado, una versión 2. Y por otro lado, son en base a las discusiones que van siendo enriquecidas ahí. Y en base a eso, podría decir que una de las debilidades que yo, por lo menos... he observado, que es como punto en común, es que hay elementos pedagógicos que resultan no ser muy bien llevados a cabo por los estudiantes. Por

ejemplo, los dispositivos de evaluación. Ahí hay un tema que desde el último año ha sido latente, que es como la parte más débil de los chicos en cuanto a la formación desde que partieron, que es para qué evaluar. De ahí vienen las decisiones en cuanto a de qué manera evaluó, cuáles son los instrumentos hago, ese tipo de cosas. Eso.

C: ¿Y qué sensación tienes respecto de este espacio? ¿Cómo lo ves tú?

F: Creo que son provechosas en el sentido de que ya los alumnos están académicamente maduros, por lo tanto se detecta un cierto nivel de autorregulación o de confianza en sí mismos de que están como a punto de finalizar su proceso formativo y comenzar ya una inserción laboral propiamente tal. Creo que ese espacio es rico, especialmente en esa instancia final. Eso.

C: Y en términos de la comunicación, ¿cómo lo ves tú? ¿Hay un buen diálogo?

F: Sí, obviamente se genera un buen diálogo en el ámbito del respeto. También tratamos de inculcar el desarrollo o la incorporación de léxico profesional, tanto en la relación estudiante profesor, en este caso conmigo mismo, es la relación que ellos van a tener con sus propios colegas o con la familia de sus propios estudiantes. Tener un léxico técnico les va a llevar a conducir su propia formación de identidad profesional más tangible.

C: Y ahora respecto de ti, ¿cuál crees que es el rol que desempeñas tú en el espacio de supervisión?

F: La supervisión es básicamente negociar los planteamientos teóricos que los chicos plantean a través de su lesson plan y cómo la implementación de aquello conduce a aprendizajes esperados y significativos. En ese sentido creo que mi rol es negociar que la propuesta tentativa de planificación, qué elementos podrían ser resaltados o mejorados o relevados para propender a un aprendizaje, tal como lo dije anteriormente, significativo y profundo en sus propios estudiantes. Creo que en ese sentido es como un rol negociador.

C: ¿Y cómo este rol contribuye al proceso formativo de los estudiantes? ¿Cómo lo visualizas tú?

F: Creo que de alguna forma encauso justificaciones que los chicos tienen en su momento o hacen en sus cabezas, pero que al momento de plasmarlo en una planificación tentativa no toman en cuenta. Y al escuchar la voz de una persona con

más experiencia, en este caso yo, se dan cuenta de que básicamente esa decisión que existió no fue plasmada. Ahí se dan cuenta del tema de que “ah, mira, por lo menos lo pensé”. Y se dan cuenta que existe eso. Y para llegar a esa etapa los chicos tienen que presentar ciertos avances académicos.

C: Y en esta línea, ¿cuáles serían tus funciones?

F: Bueno, negociador, encausador de expectativas formativas y yo creo que también hay otra dimensión que tiene que ver con las expectativas que tienen los docentes hoy día de los establecimientos en práctica, que a veces lo que ellos esperan de los chicos en práctica es tal vez muy distinto a lo que uno espera que fomenten. O les dan... o conciben al practicante como un agente más técnico. Un administrador de pruebas, asignación de roles en la sala de clases. O que no les sacan el jugo profesionalmente al estudiante en práctica, especialmente en la práctica profesional. Creo que ahí está el negociador, tanto para el estudiante como para los docentes guía y encausadores de expectativas.

C: Y ahí en relación a tu relación con tus estudiantes. ¿Cómo describirías el vínculo que tienes con ellos y ellas?

F: Con ellos y ellas, ehm... bueno, esta parte es bien subjetiva, porque los chicos ya no es que ellos me ven solo al final del ciclo formativo, o sea, me ven en la presencia y se dan cuenta que lo que reciben dialógicamente o el apoyo que uno puede brindarles en mis conocimientos disciplinares, por ejemplo, en la especialidad que yo formo que es la pronunciación, cómo ellos lo fomentan en sus respectivas salas de clase con sus propios estudiantes. Y se dan cuenta que sus inquietudes, que su aspecto valorado, son fomentados, son enriquecidos, son escuchados, cachai, son abordados, son de alguna forma contenidas. Yo creo que desde la perspectiva de los estudiantes hay una visión bastante cómoda, positiva y recíproca.

C: ¿Y cómo crees que este vínculo contribuye al proceso formativo de los estudiantes?

F: Los potencia. Los potencia evidentemente. En mi ideal me gustaría haber tenido mayor participación o mayor protagonismo en los procesos formativos de prácticas anteriores o prácticas primeras, para de alguna forma haber conceptualizado o visibilizar la evolución que tienen los alumnos en esos distintos espacios de formación. Como yo los veo en etapas finales, no tengo al estudiante que ha evolucionado en esa

asignatura en particular, pero sí veo al estudiante cómo ha evolucionado en otras asignaturas. Por ejemplo, las asignaturas que yo hago también eran de primer nivel, pero las veo no como rol docente, sino como más bien como estudiantes, y después los veo al final. Y esa relación creo es enriquecedora.

C: Ahora, en términos de tu relación o de la relación con el profesor, profesora, guía del centro de práctica. ¿Cómo se relacionan?

F: Mira, en general han sido buenas. Ha sido, tal como decía en las preguntas anteriores, de negociador, de sentarse acá como el agente que negocia la relación estudiante, profesor en formación con profesor guía y en general han sido buenas. He tenido buena recepción y la relación que se produce entre el docente guía o la docente guía y conmigo en defensa del alumno ha sido en general buena. Generalmente los profesores hoy día, tal como lo dije anteriormente, tienen como una concepción y una expectativa distinta a lo que esperan del chico de práctica. Ahí uno aparece como la figura... claro, efectivamente, el estudiante o la estudiante tiene que desarrollar ciertos procesos que son troncales, son medulares, y los docentes guías quieren hacer otras cosas que se escapan de su realidad. Uno se plantea ahí para encausarlos o, en otras palabras, darles saber al docente o docente guía que estas son funciones prioritarias. Lo otro es secundario. O sea, siéntete con la libertad de asignarles roles, funciones, al docente, pero priorizando que estas funciones sean por lo menos realizadas.

C: ¿Y de qué manera crees tú que esta comunicación entre tú y el docente guía contribuye al proceso de formación?

F: Contribuye eficazmente en entregarles herramientas integrales, porque mi visión del practicante es que sigue siendo un rol de estudiante en sí, mientras que el docente guía y provea una visión un poco más profesional del estudiante que a veces hay competencias o hay desempeños que uno... bueno, que yo tal vez no he sido capaz de visibilizar, pero al momento en que los docentes lo plantean, lo verbalizan, uno se da cuenta de que efectivamente hay elementos que el alumno, el profesor en formación, debería resolverlas. Y son básicamente esos lineamientos o planteamientos que formula este docente guía o la docente guía, [a partir de] las cuales se originan preguntas orientadoras en las discusiones grupales en los espacios de formación más académicos.

C: ¿Cómo crees que estos espacios de supervisión contribuyen a la formación de los estudiantes? Me refiero a considerando partes del proceso...

F: Creo que el vínculo que se produce o el objetivo primordial de esta práctica en particular, la profesional, es vincular los aspectos teóricos en las distintas dimensiones, tanto disciplinar, pedagógico, valórico, etc., etc., etc., y cómo eso se implementa en la sala de clases. Como te decía anteriormente, en general los alumnos son buenos estudiantes, pero no necesariamente son buenos profesionales. En esta instancia se ve el rol... ya, que son buenos estudiantes, pero hay que encausar esa dimensión académica a una dimensión más profesional. Yo creo que esa instancia de la práctica profesional, que ojalá se replicase en instancias anteriores, o iniciales por ejemplo, para encausar al estudiante. Yo creo que en ese sentido los alumnos se empoderan. Y es integral.

C: Y ahí en ese aspecto, ¿qué crees tú que es necesario mejorar?

F: Creo que, desde mi punto de vista, si hay una debilidad primordial que yo he observado en mis estudiantes, especialmente en esta práctica profesional, es la relación que existe entre docentes, pero colegas no necesariamente de la unidad de inglés, sino colegas de otras asignaturas. En general estos chicos, no sé si será por temas actitudinales, y hay excepciones eso sí, no se vinculan o no tienen estrecha vinculación o relación con otros docentes que no sean de la disciplina, lo que a mí me impacta. Creo que eso debería ser mejorable y de alguna forma tratamos de encausar que los chicos en la práctica fomenten este espacio de diálogo que va a ser beneficioso para ellos mismos.

C: ¿Y cómo visualizas tú en este caso tu rol como supervisor en el proceso?

F: Más que nada como de constataador y afianzador de un aspecto que yo considero que es más actitudinal en el desarrollo de la identidad profesional, que tiene que ver con la autoconfianza o la autoimagen de ellos, porque básicamente los chicos ya han explorado, ya tienen las herramientas, las han trabajado académicamente, teóricamente las han abordado y en ese desarrollo de la implementación existe seguramente un sentido como de miedo, de ansiedad en ver que lo que estoy implementando tiene efectos positivos. Y cuando uno les dice que básicamente lo que ellos están

implementando tiene efectos positivos ahí los chicos van construyendo su autoconfianza en su propio rol profesional.

C: Y ahí, ¿qué limitaciones observas en este proceso?

F: En este proceso aparecen hartos cuestionamientos. Creo que en general los alumnos tienen buena recepción, pero también aparece el tema ese de que se empiezan a dar cuenta los chicos que dejan de ser estudiantes, o sea, van a dejar de ser dependientes de alguien que los toma de la mano, así metafóricamente hablando. Alguien que los toma de la mano y los pone en situaciones de aprendizaje, que luego en los 3 meses que vienen o en el próximo año, por ejemplo, los siguientes 12 meses los chicos no van a tener esa mano que los acompañe, que los guía, que los reta en algunos momentos, y también que los valora. Van a tener que subsistir con sus propias emociones. Yo creo que esa es una debilidad, que los alumnos tienden a sentir el miedo. De ahí el rol que trato de fomentar que es el de propender a su autoconfianza, en que los chicos efectivamente tienen el bagaje y el conocimiento y tienen que ser coherentes en el plasmado de esos lineamientos, que básicamente se ven en los lesson plans.

C: ¿Y de qué forma se articula la práctica con el centro de práctica? Digamos, ¿los estudiantes tienen que buscar sus prácticas?

F: En general propendemos a que los alumnos sean más autónomos e independientes en buscar sus centros de práctica. Pero dado que no tengo la experiencia de prácticas anteriores, en general los chicos que buscan su práctica profesional son en los mismos centros de práctica de prácticas anteriores. De hecho, la práctica 3, que ocurre en el primer semestre, es conducente y continúa con la práctica profesional. Lo que en muchas situaciones ocurre es que la práctica donde desarrollan su práctica 3 es básicamente el mismo lugar donde desarrollan su práctica profesional. Por lo tanto la articulación viene de antelación. Incluso en algunos casos este centro de práctica viene con mayor antelación: los chicos han realizado prácticas anteriores en ese... y lo que nosotros hacemos con el vínculo es tratar de fomentarle al docente guía que de otros planteamientos colaboramos formalmente, en el sentido de compartir textos que les puedan ayudar en sus propios desafíos laborales o profesionales en sus propios centros de práctica.

C: Y ahí existen instancias de retroalimentación claras, de diálogo.

F: Sí, claro. De hecho está estipulado que los mismos profesores guías evalúen a sus profesores... a sus practicantes que están siendo guiados. De hecho, tiene un buen porcentaje en la estructura de evaluación. O sea, la opinión y la valoración de este profesor guía tiene un pilar fundamental dentro del desarrollo del alumno. De hecho, la evaluación que viene del docente guía [posible lapsus, debió haber querido decir "supervisor"], mía en este caso, es un porcentaje inferior al que proviene del docente guía. Básicamente es el docente guía el que los ve durante la trayectoria prácticamente toda la semana.

C: ¿Y de qué manera dialogan las actividades curriculares y el programa de formación?

F: Anteriormente, en planes de estudios antiguos, donde gran parte de los alumnos no están ahora, hay, por ejemplo, con [ininteligible], hay un estudio que pertenece a un plan anterior, no existía esta instancia dialógica entre lo que se desarrollaba en la práctica profesional con otras asignaturas. Lo que estoy diciendo es que en el plan de estudios final de ese plan de estudios en el último semestre, los chicos solamente realizaban los documentos que eran conducentes al título de profesor y al grado de licenciado, hacían estas dos instancias. El plan de estudios, el último plan de estudios más actualizado, en que gran parte de los alumnos están haciendo su práctica 3 ahora, esa vinculación se ve a través de un dispositivo didáctico que va en paralelo con la práctica. Además, está el tema este de que nosotros tenemos una asignatura que se llama preparación para el ¿FCA?, donde los chicos deben ser preparados para enfrentar una prueba que ellos tienen que dar de certificación, pero de un espacio donde se reflexionan todos estos elementos disciplinares y pedagógicos, más disciplinares eso sí. La práctica es como más pedagógica, más integral, por decirlo así.

C: Y ya la última. ¿Existen instancias de diálogo o articulación entre el programa de formación y las actividades de la institución?

F: Hemos tratado de hacer esa articulación por lo menos más concreta, pero por diversas razones que escapan a mi administración, o a mi deseo o expectativa de tratar de hacer una articulación más concreta con otra... no sé, en términos bien concretos, buscar un centro de práctica que sea único para las distintas carreras de pedagogía que existen en la universidad. Eso sería ideal. Que un mismo centro de práctica acoja

estudiantes de esta carrera, de este programa, y que en ese espacio de aprendizaje y de formación den cabida a estos estudiantes y nosotros ver y generar la articulación que los mismos alumnos... que efectivamente, al final del día, los chicos en su inserción laboral van a tener que interactuar con profesores de religión, de educación física, diferencial o de educación popular o matemáticas, historia, lo que sea. Yo creo que eso sería como lo ideal. Con Ana Bley hemos tratado de hacer esa vinculación, pero por cosas que escapan a nuestra administración, por decirlo así, nuestro quehacer, ha sido infructuoso.

C: Eso es Freddy.

F: ¿Pasé?

(Risas)

C: Gracias.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	María Francisca Amenabar Rioseco
Carrera	LEM
Duración	55 minutos
Identificación	Entrevistada: MA Entrevistadora: CM

CM: Bueno, como te comentaba. Puedes en términos generales indicar cómo te llamas, en qué nivel haces la práctica profesional, cuántos estudiantes tienes y de qué carrera son.

MA: En este minuto, este año tengo 8 alumnos (...) están estudiando pedagogía en enseñanza media, son de la especialidad biología y de química, por lo tanto son del

nivel de 7mo básico y 4to medio. Llevo 10 años en la universidad, por lo tanto, he supervisado muuuucho (risas).

CM: ¿Y de que profesión?

MA: Yo soy bioquímica. Estudie Licenciatura en Educación Media, acá (...). El mismo concepto, lo alumnos son lo mismo, profesionales que están estudiando licenciatura en enseñanza media para ser profesores de biología y de química.

CM: ¿Cuál es tu valoración de la actividad (en términos generales)?

MA: (interrumpe) ¿del proceso de supervisión?

CM: Del proceso de supervisión, sí.

MA: La valoración del proceso (...)

CM: Sí.

MA: Es necesario un acompañamiento durante la práctica. Creo que la supervisión, como el hecho de ir físicamente a acompañarlos, como desde el un punto de vista externo, obviamente les colabora, porque uno va en un momento (...), si bien entra y sale en un momento muy preciso, también sabe a lo que va, puesto que el alumno te entrega información previa, uno sabe lo que va a observar, que actividad va a observar, qué, cuáles son las cosas que tiene que hacer el profesor, y por lo tanto, también debe tener una retroalimentación (...) de proceso puntuales, que son, que a lo mejor la percepción del profesor si lo hubiera descrito, que muchas veces durante la práctica analizamos desde su perspectiva lo que le paso, es distinto cuando uno lo observa, porque físicamente está participando en la clase, y por lo tanto, puede ver cuáles son, aquellas (...) no sé poh, actitudes, características, tanto de él como de los alumnos que permiten o favorecer, o no favorecen, ciertos aprendizaje.

CM: Desde el programa, digamos, el LEM, ¿cuál crees tú que es el modelo educativo-pedagógico al cual adscribe el programa?

MA: Difícil, ¡wow!, está difícil.

CM: O desde qué autores se posiciona.

MA: Formalmente, no tengo ni la menor idea. Yo lo miro un poco como, déjame ver (...) desde que autor puede ser (...), como una educación personalizada, tipo tutorías, porque por lo menos ese es el enfoque que siento que se le ha dado, y que al menos, yo le he dado, porque es un acompañamiento durante todo el año, porque es una

planificación hasta la ejecución, supervisión, y por lo tanto, ahora (...). Yo ahora estaba conversando con una alumna, que ni siquiera a partido, pero en todo ese proceso, es un acompañamiento súper personalizado, de lo que cada alumno necesita en función de sus habilidades, por lo tanto, de ahí supongo que podría agarrar a alguien.

CM: Y desde allí, cuál sería tu enfoque, desde que autor te posiciones.

MA: ¡Chuta! En realidad, no me acuerdo el nombre, así como de que teoría, pero (...) ¡ayúdame! (Risas). Si hay uno, porque me acuerdo de haberlo conversado mucho con la señora Josefina, en su momento (...). Tendría que casi buscarlo en internet, porque es como el típico autor de lo que es la educación personalizada.

CM: Ya.

MA: Lo puedo buscar, si es necesario.

CM: No, tranquila.

MA: Se entiende cuál es el enfoque. Es decir, hay como EL personaje, lo tengo en la punta de la lengua.

CM: ¿Qué mecanismos o herramientas utilizas en los espacios grupales? ¿Qué recursos pedagógicos?

MA: Lo que pasa es que, como no es un taller y esto forma parte de un ramo, y por lo tanto, yo no tengo un taller de supervisión sino que el ramo es “metodología de la enseñanza de las ciencias naturales”, y por lo tanto, en el ramo cubre todo tipo de técnicas o de estrategia generales para la enseñanza. La práctica, está inmersa en este ramo, entonces, yo no tengo como una sección de práctica sino que dentro del ramo, se dan espacios formales para conversar de la práctica. No sé, si me explico.

CM: Si.

MA: Entonces, no siento que pueda responder eso.

CM: Y desde allí, qué recursos utilizas (interrumpida)

MA: Déjame ver (...), por lo general (...), qué recursos, que especifico (...). Pensando en la práctica, nosotros llevamos una bitácora de práctica, por lo tanto, todas las clases, estoy pensando ya en la segunda parte, todas las clases ellos tienen que traer escrito lo que ocurrió en las clases de la semana anterior. Lo que hacemos, es (...), yo tomo al azar, según la cantidad de alumnos, ahora son ocho, por lo tanto, tomo uno o dos (cuando son menos, se dan más posibilidades), les pido que lean el proceso y después

como de forma grupal (...), ella como que lee lo que le paso, porque finalmente se ve si es bueno o malo, que se yo, y (...) después ella comenta, o el, el comenta, algo extra de lo que ocurrió y que no incluyo en su bitácora. En el fondo, entre todos en conjunto, le aportamos como ideas o cosas que podrían servirle para mejorar su propia práctica. Entonces, en realidad no es una tutoría personalizada sino que también, o sea, tiene una parte personalizada, porque ella describe su práctica; y yo también, fuera del contexto formal, así como fuera de la sala de clases, yo tengo mucho contacto con ellos, del whatsapp hasta el mail; pero formalmente como recurso, la bitácora y el análisis clase a clase de lo que le está ocurriendo a cada alumno, entonces, por lo general saco uno al azar y uno que se quiera ofrecer, y ese segundo que se quiere ofrecer, es porque algo le paso, entonces quiere como pedir ayuda o necesita una sugerencia, bueno o malo, o al revés le funcionó muy bien, y por lo tanto, entre todos vamos, y yo me sumo, porque yo también tengo mi (...), yo soy profesora de aula, por lo tanto, tengo mi propia experiencia de aula. Entonces, entre todos vamos sacando estrategias, cosas buenas o malas, a mejorar, y apoyar entre los que están (...), los practicantes.

CM: ¿Cómo visualizas que van aprendiendo tus estudiantes? ¿Qué modalidad funciona?

MA: Porque (...) como esto es clase a clase. Yo voy haciendo un seguimiento toda la semana básicamente, y si algo paso, lo primero que le pregunto a la otra semana es “cómo fue con lo que no te había resultado la semana anterior o cómo te fue con tu contacto con tal personaje, con tu profesor guía, cómo va esto”, entonces, por lo tanto, yo no observo un caso puntual y me voy, sino que de verdad yo hago como un seguimiento un poco de lo que le está ocurriendo a cada uno en su práctica, entonces (...)

CM: ¿Cómo evaluarías este ramo? ¿Le harías alguna modificación? Lo ideal, si tuvieses recursos o más tiempo.

MA: (...) cómo lo haría, yo creo que como es un ramo que no tiene horas asignadas aparte, sino que son los profesores de metodología los que van a supervisar prácticas, uno tiene que generar su propio espacio y va depender mucho del profesor el tiempo que se le asigne a eso. Si tuviese que optar por una posible mejoría, sería asignarles

tiempo personalizado de tutorías. Uno lo hace, pero no lo hace formalmente, yo no tengo asignado (voy a inventar), veinte minutos por alumno, te fijas, sino que uno lo hace porque (...), no sé en la hora del recreo, por mail o hablamos por teléfono, entonces, pero no tengo un tiempo asignado formalmente para la supervisión, más que para visita, lo demás pertenece al ramo. Entonces, es un ramo que no tiene horas lectivas, y por lo tanto, yo tengo que mezclar de repente una cosa con la otra. Sería interesante tenerlo formalmente aparte, de repente uno podría ayudar un poco más, porque “ya, vamos a dedicarle la primeros minutos a la práctica”, yo lo hago, porque soy estructurada, por lo tanto, yo siempre dedico todos los treinta minutos, aproximadamente, al análisis de la práctica. Pero, no es un ramo, sino que pertenece al ramo de metodología. Son como paralelos.

CM: Y en otra línea, no sé, recursos, por ejemplo.

MA: Yo creo que sería interesante como Universidad reevaluar cada cierto tiempo como la (...), la pauta de observación de práctica, creo que lleva mucho rato, y creo que de repente tiene como demasiados indicadores, y creo que sería necesario como unificar la forma de retroalimentar una observación. Uno la tiene, claro, porque llevo años haciéndola, ya tengo un formato, ya he estudiado como hacerlo, pero no tenemos como algo formal de la universidad, como de la forma en la que habría que hacerlo; porque uno lo hacer verbalmente, después, no queda un registro también, queda medianamente un registró, pero tampoco es que uno anote todo lo que conversa con ellos.

CM: Claro.

MA: Entonces, a lo mejor como estructurar (no es una queja, es algo para mejorar), el estructurar el proceso de retroalimentación de las prácticas o qué es lo que habría que hacer, pensando en (...), yo he estudiado el tema, porque me toca hacerlo, me he metido a ver, hay gente que propone “primero elogiar, después hacer una autocrítica (...)”. Como supervisor de práctica sería interesante que a lo mejor a uno le propusieran o formarlo en el proceso, y que no quede sujeto como a la identidad y personalidad de cada persona.

CM: Y ya, respecto de los contenidos y/o de las decisiones pedagógicas, cómo realizas tu esa retroalimentación o la revisión de lo que ellos trabajan, lo haces de manera didáctica, teórica, metodológica.

MA: (...) tiene una parte teórica, obviamente, porque tú revisas las planificaciones que ellos están haciendo y eso es teórico, porque yo estoy mirando que es lo que se va a hacer. Tiene un parte metodológica, porque aunque ocupo, como este es el ramo metodología de las ciencias naturales, y es simultaneo, están amarrados, entonces, por lo tanto, necesariamente en metodología cubrimos todas las posibles metodologías y técnicas para poder hacer distintos enfoques pedagógicos, por lo tanto, metodológicos. ¿Y la tercera era?

CM: Didáctico.

MA: Tres cosas. Didáctico (...). Bueno, metodología y didáctica están ahí a la par. Pero, como te decía, yo creo que la que más tiene como impacto, es esta cosa como personalizada de “a mí me está pasando esto”, como “cómo puedo responder a esto que me está pasando a mí”, porque finalmente hay alumnos que tienen problemas de dominio curso, otros que tienen problemas de manejo de tiempo, otros tienen problemas de no sé qué (...) las estrategias que pensaron no eran las más adecuadas. Y por lo tanto, uno tiene que responder como a las necesidades de cada uno, que son distintas.

CM: Y desde allí, en qué momentos realizas la retroalimentación, esto pensándolo como un proceso.

MA: Como un proceso. La retroalimentación de la planificación de la práctica tiene varias etapas, como no han planificado nunca, entonces, lo hago de forma formativa unas tres veces antes de evaluar como con nota su planificación, por lo tanto, primero le pido una clase, después unas dos o tres, y así vamos creciendo, viendo cómo va aumentando la cantidad de clases, y cómo queda en una línea continua de planificación. Entonces, esta es una primera etapa sería evaluar la planificación. La segunda etapa, tendría que ver, que ya no es tanto como con nota, tiene que ver con esta como bitácora, esta descripción de lo que ellos pasan, uno siempre esta como retroalimentando en función de la visión que ese alumno tiene de lo que le paso, porque es “a mí me paso esto, yo sentí esto, me dijeron esto”, pero es siempre desde su

perspectiva, por lo tanto, es una retroalimentación en función de lo que el observa o de lo que él siente que le ocurrió y uno como debe tratar de apoyarlo, dándole alguna sugerencia o cambios, o decirle “prueba esta otra cosas, esta estrategia ”, pero es en función de lo que el alumno diga. Y por último, cuando uno va a supervisar físicamente la práctica, y que uno va a la sala de clases, en ese caso, le pido al alumno que entregue previamente lo que va a hacer, su planificación de la clase, me junto con el antes que me describa que es lo que va a hacer, sus expectativas, cuáles son sus objetivos de la clase; yo observo, anoto, anoto todo lo que veo, y al final de la clase yo me siendo con él, después de que sale de la clase, unos 15-20 minutos (que no es menor), como a retroalimentar todo lo que se observa, y en ese proceso es donde digo yo que hay, porque depende un poco de cada profesor, porque mi idea no es pasarle la pauta de evaluación y decirle “mira, check”, sino algo un poco más profundo, decir cuáles son sus fortalezas, porque de repente ellos mismo desconocen sus fortalezas, y decirle "mira, esto lo hiciste súper bien, fíjate en esto otro o esto lo manejaste muy bien, esto estupendo”, después en general como que sienten ellos que fue su deficiencia o problema, sin que yo se los diga, y que también ellos mismos me cuenten que podrían haber hecho, después de eso un poco trabajamos, yo le puedo dar mi punto de vista, que es lo que yo siento que podría haberse hecho mejor, un poco en retrospectiva, y después le damos como una idea o plan para las clases que vienen. Después de decir “ya, nuestro problema es de manejo de tiempo, entonces como sugerencia, ponte un cronometro”, estoy siendo súper básica, pero para que tengas una idea, y después, el siente, el ve que ese es su problema, y yo también lo observe, en conjunto diseñamos una estrategia para que en las siguientes clases pueda trabajar ese problema en particular.

CM: En relación con esto que me cuenta, ¿cómo crees que es la relación con tus supervisado y supervisadas?

MA: Más vale que sea buena, sino (...). (Risas) Con todo lo que hablamos, ¿no? En general se genera, por lo menos en mi caso, una relación muy horizontal. Yo no me siento como “la señora supervisora”, que viene a decirle lo que esta malo, sino que es un poco, una ayuda (ellos mismos lo ven como una ayuda), y si bien, uno va como a observar una clase en particular, no es eso solamente, sino que venimos trabajando

todo el semestre, entonces yo en verdad que se mucho de ellos, porque ellos mismos me cuentan. Uno a veces dice “quien quiere”, y a veces son tres, cuatro los que quieren contar lo que les paso, entonces, el análisis de la práctica semana a semana, estamos semana a semana (...) en realidad no es que, es un proceso súper horizontal, en el sentido de que me cuentan qué paso, yo les digo que pienso o que podrían haber hecho si yo hubiese hecho esa clase, , porque yo además trabajo en aula, entonces les digo “me han pasado cosas similares, entonces entiendo, ve si te funciona”, pero no es una versión de “esto es lo que tú tienes que hacer”, sino que una conversación bien (...) puede ser como una especie de tutoría, si ese es como el formato, en el que yo te doy una sugerencia, prueba, la próxima semana vemos cómo te fue, si no te funciona, buscamos otra estrategia.

CM: En esta línea, cómo percibes que es lo que les pasa, no sé, si tienen algún problema, cómo se genera la comunicación.

MA: Históricamente ha sido a través del mismo alumno. Yo, a partir del año pasado empecé a mandar mail a los profesores guía, porque eso lo hacia la universidad de forma paralela, yo no tenía contacto directo con el profesor guía. El año pasado empecé a enviar mail como “hola, soy la profesora de metodología, la práctica es esta (...)”, y a partir de este año, me copiaron el mail tal cual, y lo empezaron a hacer todos los profesores de metodología, por qué, porque frente a cualquier cosa, yo no tenía acceso al profesor guía, más que a través del alumno, entonces, si el profesor guía se quería comunicar conmigo, no tenía una forma directa. Entonces, yo encontré, por una cosa que me paso en un minuto, que la percepción que tenía la profesora guía, no me calzaba, porque uno va y también conversa con la profesora guía (dentro de este proceso), no me calzaba con lo que esta alumna me contaba o con su propia percepción, entonces, fue como “aquí hay un problema de comunicación”, ojalá yo hubiera sabido antes, porque de esa manera la apoyo de otra manera (...), producto de eso, yo dije “tiene haber una comunicación como (...)”

CM: Un conducto formal.

MA: Un conducto formal. Que sí, yo no le voy a escribir para preguntarle, pero si ella necesitara o quiere, tiene la forma de contactarme, no sea necesariamente a través de la alumna. Así que, eso.

CM: ¿Qué sensación tienes respecto del espacio de supervisión?

MA: (...) qué sensación.

CM: Cómo se produce el diálogo (...)

MA: De la clase misma.

CM: Si.

MA: Yo creo que, es difícil manejar los tiempos. Yo no sé desde la universidad, nunca he pegao la mirada para ver cuáles son los tiempos asignados, porque es mucho el tiempo que uno requiere de ir, llegar antes, encontrarte con el profesor, saludar al profesor guía, hacer lobby pre clase, estar toda la clase (que son dos módulos), si es que no tiene un recreo entre medio, más (...), es un tiempo que tú le tienes que dedicar a esto, que es súper largo, entonces, pero al mismo tiempo, es como súper enriquecedor para ellos, yo creo que es totalmente necesario que uno vaya, a pesar de que a uno (...) de repente lo encuentro un poco medio largo. Y creo que dos veces está bien, menos de dos creo que no sería, porque es muy (a nosotros nos piden al menos dos veces), creo que una vez, no alcanza uno, porque puede ser un caso puntual, justo en esa clase paso no sé qué, entonces creo que menos de uno, o sea, dos está bien, más de dos, sería una complicación, porque (...)

CM: Los tiempos.

MA: Los tiempos asignados para tanto alumno y una misma, lo veo difícil. Ojalá se pudiese. Siento que tal vez, esto es una idea personal, podrían como de repente, o grabarse alguna clase que uno quisiera como, que tenga uno que ir, porque uno de repente no quiere ver dos horas de clase, quiere observar algo en particular, y en eso, la retroalimentación podría ser, a lo mejor, más precisa. Porque efectivamente, uno esta las dos horas de clase, pero de repente hay alumnos que necesitan otro tipo de retroalimentación, de cosas más continuas, que a lo mejor que tienen que ver con cosas precisas y que uno en dos clases como que no alcanza a ver, no alcanza como a ayudarlos, no existe la forma de hacer eso. Siento que los gringos en eso nos ganan por mucho, porque ellos se graban, entonces hay una cultura de grabación, que en Chile no existe, si yo pongo una cámara, partiendo que es una distracción automática, porque los alumnos no sabrían que hacer, dirían “por qué me estas grabando”, entonces (...), es una idea loca, porque yo lo he observado en descripciones de texto

de otras partes, que podría servir eventualmente como para no supervisar una hora de clase, sino como para observar ciertas cosas, que no necesito ver en dos horas, necesito ver en cinco minutos, de repente con diez minutos, diez minutos de lo que yo necesito, a lo mejor la puedo ayudar, con algo mucho más preciso, que solamente la percepción de ella, porque como buena parte de la práctica viene de su propia percepción; eso es por lo que yo siento y lo que yo veo, no porque una tercera persona (desde fuera), sin una subjetividad de por medio (porque es un video), pero es una idea loca.

CM: Desde allí, cuál consideras es el rol que debe desempeñar la supervisora.

MA: ¿el rol? Mmm (...) yo creo que es acompañar, tal cual. Es fortalecer todas, en el fondo darle cuerpo y crecimiento a todas las fortalezas, que el vea sus propias fortalezas para que desde ahí, diciéndole “tienes buen manejo de curso, la forma en la que te paras”, cosas simple, pero que al alumno le dé como la, una (...) porque piensa que es la primera vez que haces algo, uno nunca sabe si lo hizo bien o no, por lo tanto, el aportar desde las fortalezas, y que ellos mismos reconozcan sus fortalezas, eso es un aporte que uno tiene que hacer. Y lo segundo, es desde la experiencia, yo creo que el supervisor de práctica tiene que ser un profesor que tenga experiencia de aula, y no un teórico, no un profesor de un ramo o que no ha hecho clases mucho tiempo, porque la realidad de la sala de clases no es la misma que la del libro, la del texto o del video (...). Porque el aula tiene un componente de experiencia que un texto no te aporta, o que un video no te aporta, o que alguien que no ha hecho clases (en este caso con adolescentes) no conoce tampoco, entonces, porque uno no va a enseñar como algo, uno va a transmitir una experiencia, para que esa persona tome cosas que le sirven o que le salen más difíciles, porque tu desde tu propia experiencia haz observado que las cosas funcionan o te funcionan, porque uno ya sabe.

CM: Y a partir de esto, cuáles serían las funciones de la supervisora.

MF: ¿Funciones? Yo creo (...) bueno, dije acompañar, pero en el sentido de (...) retroalimentar, de devolver información, de ser un apoyo en (...) apoyo en otro aspectos, no solamente como en lo teórico, sino que ser un apoyo en lo pedagógico, también, ser, en que en uno vean la opción de verse ayudados en cosas, o sea, “no sé qué hacer en este caso, ayúdame, no sé, tenía información, tenía experiencia en relación

a eso”, entonces, por un lado es retroalimentar como para que crezca, pero también aportar desde su propia experiencia, en ayudarlo en cosas que se requieran, no es una visión de “yo voy a ver como lo estás haciendo”, y me asomo y me voy, sino un proceso de acompañar en el crecimiento del profesional para que termine lo mejor posible dentro de un tiempo acotado.

CM: Y cómo visualizas que ese rol contribuye como en el proceso formativo de los estudiantes.

MF: Yo creo que dé las cosas más importantes, porque (...) mientras, recién cuando uno entra en el aula sabe que funciona y que no, el (...) como también dice este colega “el papel aguanta todo”, entonces (...), yo puedo creer que voy a hacer un montón de cosas o creer que un montón de cosas resultan, pero es en la práctica donde se forma el docente, y además es donde también, donde es más importante aún la retroalimentación efectiva para que ese alumno cuando ya este solo no caiga como (...), no sé si en la desesperanza, no sé si es la palabra, pero esa cosa como de “no sé qué hacer, estoy en primer año, no soy profesional”, en el fondo es haber vivido la experiencia de práctica en que se sienta con las habilidades para poder estar solo, entonces por eso siento que la retroalimentación es una de las funciones más importantes para que cuando este alumno salga, diga “sí, estoy, me siento con la experiencia”

CM: con las capacidades.

MF: “tengo las capacidades, porque alguien me dijo, con experiencia que yo soy capaz”, y por tanto, no sientan que se los van a comer los alumnos, que me va a ir mal o lo voy a hacer pésimo, porque ya tuve una experiencia de práctica, en que ya me sentí valorado y como (...) con rol de profesor, o sea, en el fondo ya lo probé, se lo que es, ya se a lo que voy, ya sé que me resulta, que no me resulta, se cuáles son mis debilidades, cuáles son mis fortalezas, se hacia dónde me tengo que mover, que tengo que trabajar. A lo mejor no sale el profesor ideal, pero si al menos con una mirada personal, que diga “sí, lo mío es (voy a inventar), tengo que manejar mejor, no sé, el clima en clase y eso es mi debilidad; pero por otro lado, tengo una creatividad increíble, yo siempre voy a salir con buenas actividades, entonces, tengo que trabajar esto”; entonces, cuando uno sale como profesional con esa mirada, se trabaja, se transforma

en una práctica mucho más, como práctica profesional no como desde la universidad, una práctica mucho más acertada, porque ya sé, que es lo que tengo, con que me muevo.

CM: Ahora, cómo describirías tú la relación que tienes con los estudiantes, como a partir de todo este proceso que vives con ellos.

MF: Uff (...) ya terminamos como casi con una amistad (risas), sí, ya. Yo sigo en contacto con mis alumnos, todavía mi escriben para pedirme cosas, tengo el whatsapp de ellos, terminamos el año todos juntos en un café o en un almuerzo, por lo tanto, termina en una relación, yo siempre digo no es vertical, es una relación que pasa como por estos principios, tu eres el profesor, pero después traspasas y eres en colega, no es un alumno solamente, va a terminar haciendo lo mismo que yo, va a trabajar en un aula con treinta alumnos, por lo tanto, tienen que llevar a un proceso que derive en una colaboración, en donde yo eventualmente pueda pedirle ayuda y el pedirme ayuda a mí, no creo que sea esa visión de autoridad con la última palabra sino un proceso de formación mutua.

CM: Y cómo crees que esta visión que tú tienes respecto de esta relación más cercana contribuye a la formación, cómo visualizas su aporte, el verte a ti de igual a igual.

MF: (...) yo creo que le aporta en que (...) no es una visión teórica, es una visión práctica. En el fondo, yo te estoy diciendo lo que a mí me funciona, yo esto lo he hecho, y por tanto, me pasa todo el rato, mi respuesta a esto fue esto otro, prueba tú, entonces, no es una versión de “yo lo que te digo es que esto es”, si no como “ve cómo te resulta”, es una versión mucho más amigable, que una dirección autoritaria, entonces, por lo tanto, queda como (...) se generan vínculos de amistad, y el cariño, digamos, te lleva a que tu tengas mucha más honestidad, mucha más transparencia, que el alumno pueda libremente decirte las pifias o el problema que tuvo, porque no hay un juicio de por medio. En cambio, cuando es una autoridad o un jefe, tú al jefe le dices, no le vas a mostrar lo malo, le muestras solamente lo bueno, porque es tu jefe; cuando tú tienes una visión horizontal, yo te puedo decir libremente “sabí que tengo un problema, esto no me está resultando”, el cambio, en el otro tú ves un apoyo, no ves una autoridad que te viene a juzgar, yo te vengo a ayudar, no te voy a juzgar. Entonces, para mí el beneficio es que ellos después ellos me cuentan sus problemas y sus

dificultades, no es que yo llegue y me lo encuentra en la supervisión y diga “chuta, todo lo que me dijiste era mentira” sino que es como, yo ya sé a qué voy, porque ellos mismo ya me han contado, entonces, por lo tanto, se genera un espacio de análisis, no es vertical sino un análisis que en conjunto buscamos una solución para (me estoy poniendo súper negativa, como que fueran puros problemas), pero finalmente, o lo bueno o lo malo, pero no es una visión como idealizada de la sala sino que súper real.

CM: Ahora, con respecto a tu relación con la profesora o el profesor que está en el establecimiento, la profesora o el profesor guía, desde qué posición teórica crees que se posiciona ella o el.

MF: ¿la profesora guía?

CM: Desde qué modelo educativo o pedagógico.

MF: No sé, yo creo, con la experiencia, depende de cada profesor, hay profesores que efectivamente ven la oportunidad de tener como un ayudante tipo junior, entonces, los hacen, los mandan a corregir y los tienen sacando fotocopias, escribiendo y haciendo guías; otros que al revés, tienen una visión como súper, como que les vienen casi que a quitar la pega, entonces, como de arréglatelas tú y yo te superviso de afuera, porque no vayas a hacerlo tan bien, que me vas a quitar la pega (estoy siendo un poco exagerada, pero me ha tocado todo tipo de profesor); y otros profesores, que al contrario, se sientan, comparten, incluso cuando trabajan en nivel, hacen lo que ese alumno va a hacer en ese curso de al lado. Por tanto, yo no siento que exista un modelo pedagógico como del profesorado en general, yo creo que va a depender de él, como de las preconcepciones que tenga él en relación a lo que es tener un alumno en práctica. Entonces, insisto, unos lo ven como el ayudante, otros como el colaborador, otros como el alumno y lo dejan solo, onda, “arréglatelas tú”, entonces, no lo tengo tan claro eso.

CM: Y desde allí, cuál es la relación con los centros de práctica.

MF: En el caso del LEM, falta justamente esta relación entre el centro de práctica y la universidad, a través de la misma universidad, por ende, en este minuto como es el alumno quien busca su práctica en el colegio que le queda más cómodo, o más cerca, o que tenga contacto, todo lo hacemos a través del alumno, y yo no tengo contacto directo con las autoridades del colegio, y por tanto, dependo del alumno para hacer esos contactos. Mi lógica dice que también debería ser para el otro lado, y que en el

fondo, si nosotros tuviésemos en la universidad centros de práctica establecidos, o al menos la experiencia de que sean siempre, más o menos los mismos, yo estaría volviendo a ver a la misma profesora guía, estaría volviendo a ver al jefe de UTP, y por lo tanto, no sería como “hola, soy (...)”, “y tú quién eres”, sino que podría haber un poco más como de continuidad, y (...) eventualmente, más comunicación.

CM: Y de qué manera crees que la comunicación entre el LEM y los centros de práctica, podría contribuir a la formación de los estudiantes.

MF: Para no quedarse solo con la percepción, con la autopercepción del estudiante sino que una percepción del profesor guía, y que no sea recién cuando uno llega a observar o si es que el profesor guía te manda un mail. Entonces, por lo tanto, si existiese esa comunicación, que históricamente no ha existido, este es el primer año que formalmente como universidad les estamos mandando un mail los profesores de metodología a los profesores supervisores, que son quienes los acompañan. Uno podría, también pedir información desde la otra perspectiva, cómo tú observaste esto, porque el alumno me describió esta información, es tan real como lo observas, te fijay, porque igual hay personas de por medio, entonces, también puede ser que exista una relación, a lo mejor, no tan cómoda entre practicante y el profesor que lo acompaña, entonces, la visión del estudiante es como súper negativa, y de repente no es tan así, porque (...), a lo mejor si tu manejaras, a lo mejor, más información, podrías, tal vez, ayudar al alumno a darse cuenta que su visión no es tan real o a lo mejor a mejorar la visión respecto de ciertas cosas que él no ve, que con su criterio propio, asumió que a lo mejor era de esa manera, y uno poder preguntar cosas, porque como se entera de todo a través del alumno, “es que no me dejaron hacer esto, yo venía con, yo tenía esta actividad y no me dejaron hacerla”, entonces, chuta “no me dejaron hacerla”, a quién le pregunto el por qué no se dejó, entonces, tengo que detenerme en él, “el profesor guía no me dejó porque, porque, porque”, entonces, yo no tengo, lo veo solamente dos veces al profesor supervisor, cuando uno va a la práctica.

CM: Y ahora, cómo dialogan las actividades curriculares con el espacio de supervisión y práctica, qué está funcionando, qué te hace sentido (...)

MF: Es que no siento esa contradicción, siento que van juntos, nunca los vi separados en mi mente, porque como uno hace el ramo de metodología y además supervisa,

entonces, ya se a lo que voy, y por lo tanto, el ramo de metodología es un apoyo a la práctica, no siento que tenga como que convivir, porque son lo mismo, porque como no existe el ramo de práctica en términos formales con horas asignadas, por lo tanto, la práctica forma parte del ramo de metodología, el dialogo es constante, natural, no se genera (...) porque uno planifica, uno ve las actividades, uno supervisa todas las semanas, entonces, no me genera ningún ruido.

CM: De qué modo se articula el programa y los centros de práctica. Tú me decías que antes no había un dialogo, pero ahora cómo (interrumpida)

MF: Cómo se articula, yo siento que ahora hay poca articulación, porque depende del alumno que busca su práctica. Y si no la encuentra, recién el LEM propone centros de práctica.

CM: Y en este caso, existen instancias de dialogo, el LEM se junta con los profesores, los profesores vienen (interrumpida)

MF: No, que yo sepa, formalmente. Los que estaban encargados de las prácticas no son los profesores de metodología sino que son solo como supervisores de práctica y no estamos a cargo de la práctica tampoco (...)

CM: ¿Formalmente no está?

MF: Claro. Es que es una mezcla, porque en realidad, los que están a cargo son los que mandan las cartas y verifican, uno ya lleva, lo toma cuando la práctica ya está hecha. Entonces, yo tengo la práctica en este colegio y en este curso, y ahí, recién, yo sigo, entonces, por lo tanto, ya viene como un poco asignado, nunca supe o participe de ese proceso, “yo tengo la práctica en este curso, en este colegio”, y ahí, yo parto, por lo tanto (...) por eso me refiero a que todo lo que es este proceso inicial de contacto, yo no lo tengo, y por lo mismo no tengo el contacto con el jefe de UTP ni con el que sea que reciba al alumno, yo solamente aparezco después cuando voy a supervisar recién la práctica. Entonces, no hay, son como instancias diferentes, que podría mejorar ese proceso, sí.

CM: Y cómo este espacio grupal aporta al desarrollo profesional, en la línea de que se logren ver como docentes.

MF: Cómo le aporta la práctica al futuro docente (...)

CM: Sí.

MF: Porque anticipa circunstancias que si no anticipas, te das cuenta cuando ya sales de la universidad. El hecho de tener una práctica te permite como vivir de forma anticipada proceso, que si no, recién lo tendrías cuando eres profesional, ahí meterías la pata, digamos. El hecho de tener un espacio acompañado, controlado, que tienes un profesor que te acompaña, más un profesor que te acompaña de acá de la universidad, eso te genera un espacio de crecimiento y de experiencias que, cuando tú ya estés solo y no tengas un profesor que te acompañe, tengas que valértelas por ti solo, entonces, ya tuviste un acompañamiento y herramientas que te entregaron para que en ese segundo proceso, que ya lo vas a hacer solo, no tengas que generarlas y/o buscarlas, que ya tengas a alguien que te diga “prueba esto, esto otro”.

CM: Y qué piensas tu debiese mejorarse durante este proceso de supervisión.

MF: Es que me gusta como esta, no siento que tenga demasiado. Yo creo que se puede mejorar la comunicación entre el profesor guía y el profesor supervisor, que sea un poco más constante, que es difícil, porque en general el profesor guía es profesor de aula y no tienen ni un segundo para ir al baño, entonces, que alguien más de llame, uno no quiere contestar nada, pero, sería lindo, eso es como una cosa. Lo segundo que creo que podría mejorarse, es la forma de retroalimentar, pensar como universidad, porque siento que está sujeto a lo que cada uno quiera hacer o la forma de cada uno, porque hay personas que le pasan la pauta y lo leen, chequean “un 7, 6, 5, promedio 7, listo”, cuando lo lógico debiese ser como (...)

CM: Un dialogo.

MF: Más que un dialogo, como un plan de mejora. Yo creo que apunta a eso, no solamente observar algo particular e irte sino que tiene que decir “ok, estas son las circunstancias de hoy, revisemos hacia atrás, esto te ha pasado antes o no, y veamos un plan para mejorar, de aquí a dos-tres clases; para que no siga pasando, fíjate en esto, trabaja en esto que es lo que más te cuesta”, entonces, si tú me preguntas, de forma ideal o teórica, si el tiempo y la plata fuera infinita, yo creo que la supervisión de práctica no es solo supervisar, mirar e irse, sino que tiene que ser un acompañamiento, con un plan de mejora, yo observo al principio y digo “mira, sabes que se sería bueno trabajar esto, veamos como lo haces y después cómo te fue, trabajaste (...)”, el ideal,

lindo, maravilloso, ojalá fuera así, y que uno tuviese esos tiempos y tutorías para acompañarlos, yo creo que ahí es donde nace el docente, cuando tú eres capaz de mirarte a ti mismo y decir “ok, esto lo tengo ganado, esto me falta trabajarlo, y cómo lo voy a trabajar”, y empiezo a tener una visión de mí mismo que a la larga, cuando eres un profesional, tú sigues en eso mismo, aprendes que no es perfecto, a que no siempre resulta, a que (...) generar habilidades de mejora, decir “ok, esto no me está resultando, voy a pedir ayuda, buscar nuevas metodologías, voy a conversar con alguien”, y por lo tanto, tu generas herramientas que para un profesional, le sirven para después, porque no es solamente observar, que alguien te vaya a observar, porque esa es la sensación que da, de alguien que te observa y te dice “bien, malo, malo, malo”, y listo, si no que en el fondo, la observación no tiene por qué ser una evaluación con esa visión negativa sino un proceso, en el que tú dices “ok, genial, todo esto bueno tienes y ahora trabaja en esto otro, porque te va a ayudar y vas a ser mejor, porque vas a hacer mejor tus clases, tus alumnos van a aprender más”, entonces, por lo tanto, una visión de supervisión de forma negativa sino “alguien me viene a ayudar, genial, agradezco que me vengán a supervisar”, eso, eso sería.

CM: Y en términos de las posibilidades y limitaciones, cómo visualizas tú el rol del supervisor en el proceso de formación.

MF: Por eso, yo creo que es absolutamente necesario. Creo que, ojalá tuviésemos más tiempo para un acompañamiento un poquito más real, porque creo que la práctica es el punto más importante en donde converge todo, todas las otras, donde convergen todas las teorías. Es más, siento que un poco desde la visión más gringa, uno debería casi practicar como hacer una clase, entonces la supervisión, creo que la práctica no es solo supervisar, que debería ser “ok, revisemos, cómo te paras frente al curso (que también, y no es el ramo de expresión corporal, es como te paraste frente a un curso y que vas a decir, que dicen, cuáles son tus reglas o en qué condiciones vas a trabajar, cuáles van a ser tus límites como profesor, qué autorizas, qué no autorizas), entonces, ese acompañamiento como desde una tutoría, desde un crecimiento pedagógico, sería único, lindo, maravilloso, desde el papel, esas serían como las posibilidades ilimitadas. Por otro lado, limitaciones: tiempo, plata (no me pueden pagar estar 30 minutos con cada alumno, ¿quién?, no se puede) y yo creo que formación, yo creo que un profesor

siempre tiene que ser humilde y que siempre puede aprender; y yo creo que, uno aprende a supervisar desde la personalidad de cada profesor, va y cada uno supervisa a su estilo; yo, por mi forma de ser he ido cambiando en estos 10 años y he buscado, he leído de cómo acompañar, cómo tutoriar profesores, porque yo soy así, mientras que otra persona va a ir y va a mirar, va a llegar el pobre y a lo mejor le va a decir puras cosas negativas, se va a dar media vuelta el pobre y va a decir “nunca más hago clases de pedagogía, si esta cuestión ha sido la peor experiencia de mi vida”; entonces, creo que es tan central que debería ser más acompañado para los profesores de práctica, para el profesor supervisor, porque debería haber, no un protocolo, porque eso es como muy estructurado, pero si una formación al respecto, un manual, por último, que diga “la perspectiva de la universidad en relación a esto es está”, que este formalizado, “tenemos este formato de personas, tenemos este proyecto, buscamos este formato de supervisión, este formato de retroalimentación, porque este es el perfil de persona que nosotros queremos sacar”, por lo tanto, como la práctica es tan central, no porque lo haga yo, sino porque de verdad creo que es así, es tan central, porque finalmente, cuando uno está frente al alumno, recién se ve como profesor, aquí son estudiantes, “soy estudiante de pedagogía, sigo siendo alumno, recién cuando me paro frente a un curso, paso a tomar este rol de profesor”, entonces, ese es el momento en donde digo, “chuta, soy profesor”, entonces, por lo tanto, es tan central, que debiese ser mucho más estructurado como universidad en ese acompañamiento, y que tanga como, así como existe el perfil del alumno y como existe el perfil del estudiante, del profesor, incluso de la práctica (paso 1, paso 2, paso 3), debería ser como institución, decir “ok, nuestras prácticas tienen este sentido, y por lo tanto, tiene que tener estas características”, y eso, siento que no existe, que es como muy formal, hay que ir a observar, entregar esta información de vuelta, y no se ve como un proceso integral de repente, es percepción, yo lo siento como que tiene que ser una formación integral, yo no sé si los otros hacen así, como queda sujeto a lo que cada uno hace, yo incluso ruego y cruzo los dedos de que lo hagan, pero en verdad, no tengo idea, esa es mi visión, yo tengo una visión así.

CM: Y a partir de tu experiencia, cómo evalúas el proceso de supervisión.

MF: En qué sentido, porque hay tantas cosas que evaluar.

CM: En términos completos.

MF: Yo creo que está bien, por eso, está bien encaminado, está bien que los profesores de metodología sean los supervisores de práctica y que no sean otros, eso tiene mucha lógica, porque uno es el que lo ha apañado durante todo el proceso, por lo tanto, es lógico que uno fuera; si fuese un tercero, estaría totalmente como ajeno al proceso de formación para ser profesores, y por lo tanto, siento que en ese aspecto está súper bien. Así que no (...), ojalá, al revés, con toda la plata y tiempo del mundo, uno como que en verdad pudiera tutorarlo más, igual el perfil se da, porque es un PFP, formación profesional, son pocos alumnos, pero si tu estas, si el proyecto es para la universidad, por lo tanto, si tienes una educación básica y tienes 30, cómo supervisas a 30, entonces, por lo tanto, si yo tengo una visión personalizada del alumno, entonces, es un acompañamiento completo, no es que yo vea y supervise, diga “check, check, check”, y me voy.

CM: Proyectando, crees que dará resultados el proceso de supervisión.

MF: Yo siento que sí, bueno, como todo, hay gente que es tan obtusa que solo ve el proceso de supervisión y punto, pero, yo en general, creo que sí, y por eso mismo siento que sigue este dialogo posterior, que no es que yo solo supervise y me fui, y nunca más hable con el alumno sino que los alumnos me preguntan cosas, me piden cosas, me pide ayuda, y por lo tanto, siento que si fuese solo el proceso de supervisión apunto e irme, se habría acabado, realizo supervisión y listo, por lo tanto, si uno está siguiendo este proceso, yo tengo alumnos que me llaman del año pasado, que me llamaron en marzo, entonces, no puede ser, tienes que estar pendiente, en el proceso, claramente está logrando lo que quiere y está teniendo un impacto, serio, en el desarrollo profesional, porque yo veo que siguen llamándome todo el rato, mandándome mail.

CM: Y qué otra modalidad, piensas sería útil, para supervisar.

MF: No, lo del video, es una locura, que podría, eventualmente hacerse, pero no es tan chalado, si yo creo que en otros lados se hace. ¿Qué otra modalidad?

CM: Que sería útil a partir de la realidad de los estudiantes o de lo que tú crees que debiese ser.

MF: Difícil. La modalidad creo que está bien lograda, o sea, creo que está logrando lo que quiere, porque uno va físicamente y los observa, después le hace los comentario y

todo. Por tirar una idea, yo creo que enfocarse a lo mejor, si la universidad tuviera centros de práctica, tal vez, podría ayudar más a que el proceso no sea, que no tenga como más variables que trabajar, porque a lo mejor sería segundo o tercer año que trabajo con el mismo profesor guía, porque a lo mejor tengo a dos en un mismo lugar, por lo tanto, también me favorece, porque finalmente puedo tener más información y los puedo ayudar de otra manera, yo creo que eso, tener centros de práctica, que no sean infinitos, porque a mi todos los años me toca, he ido a tanto colegio, que nunca más he pisado, te fijas, que otra vez, ya desde cómo llegar, cuánto me demoro, tiene estacionamiento o no, súper practico, ahora me toca un colegio en Calera de Tango, cómo voy a llegar a Calera de Tango, me ha tocado Buin, me toco una vez, Chimbarongo, ¿cachay?. Entonces, si por lo tanto, si yo tuviese, si yo dijera “ok, sabí que los centros de práctica son estos últimos 10”, yo ya sé dónde estaciona, se quien está en la puerta, ya conozco al profesor, al jefe de departamento, yo creo que favorecería a lo mejor, un formato de práctica más anticipado, porque yo ya se cuáles son las dificultades que se pueden encontrar, porque me pasa que digo “oye podríamos hacer tal cosa”, “no me dejaron, no está el recurso, no está el tiempo, no se puede hacer esto, es que no se puede sacar a los niños al patio”, si yo trabajo constantemente con un grupo determinado de instituciones yo digo “sabí que las teresianas no se puede ir al patio, así que ni siquiera pensí eso, porque pa qué”, entonces, te ayuda, porque si no estamos como las dos, yo me siento como alumna en práctica igual, porque es como “oye, pero pregunta, pregunta si se puede”, sobre todo que en ciencias tenemos el tema de laboratorio, “¿se puede o no se puede? ¿Hay laboratorio o no hay laboratorio? ¿Está el material o no está el material? ¿Se puede comprar o no se puede comprar? ¿Hay plata o no hay plata?”, entonces al final es como “¿se puede hacer laboratorio o no se puede hacer?; entonces, como que cada colegio es un mundo, entonces, estoy todos los años aprendiendo de los mundos de los colegios, creo que ayudaría mucho el reducir los mundos, yo entiendo que si un alumno viene, porque trabaja en un colegio, ya, ok; pero, la mayoría no son esos, la mayoría son los que salen a buscar, y salen a buscar porque “éramos del colegio, conozco al director”, entonces, yo estoy todos los años conociendo colegios nuevos, me siento igual que un alumno, “oye pregunta si se puede, coordina, se podrá ir a computación”, ¿cachay?, entonces, uno también se

siente como de visita, y a lo mejor un contacto más directo con los centros de práctica podría favorecer a no sentirse tan visita.

CM: En términos como de tu proyección, tú te ves en 10 años más siendo supervisora.

MF: Chuta, 10 años más, es un montón de tiempo, llevo 10 años.

CM: ¿Te ves siguiendo en este rol?

MF: Sí, yo creo que sí. Porque a mí, también, me ha ayudado mucho, como profesional, porque en el fondo, yo no puedo proponer cosas que o no me resultan o no hago, por lo tanto, el decir “tú tienes que ser más innovador”, gorda, si yo no soy innovador no puedo pedirselos; “es que tienes que tener mejor manejo de curso”, entonces yo también tengo que tratar estrategias que, a lo mejor, le puedan servir a los alumnos, entonces, por lo tanto, a mi propio desarrollo profesional me ha servido mucho supervisar prácticas, porque me permite conocer otras realidades, me permite conocer incluso otros profesores guías, uno saca ideas, se sorprende, el contacto en red, a mí me ha servido mucho para conocer otra gente, otras realidades, y conocer, no quedarse solamente en lo que yo hago, yo hago, “y como yo lo hago es la única forma”, sino que estar abierto a crecer, conocer, a la supervisión.

CM: Eso es, no sé si quieres agregar algo más.

MF: No, yo (...), lo que dije.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Mónica Gorlier
Carrera	Ed. Diferencial
Duración	33:25 minutos
Identificación	Entrevistada: M. Entrevistadora: E.

E: Mónica, un millón de gracias nuevamente. Antes de comenzar te voy a pedir que indiques tu nombre completo, profesión, cuántos años llevas ya ejerciendo la profesión y cuántos estudiantes tienes en el espacio de supervisión de práctica profesional.

M: ¿En este semestre?

E: En este semestre.

M: Mi nombre es Mónica Gorlier Briceño. Soy educadora diferencial con mención en deficiencia mental, en esos tiempos, en el pedagógico y tengo magíster en educación superior. Trabajo desde 2009 en la UCINF. ¿Cuántos años son?

E: 9 (risas).

M: 9 años, 9 años que soy supervisora de práctica. Y siempre de supervisora de práctica. Es mi área, es lo que me gusta. Soy la más antigua de hecho. Soy la única más antigua de la universidad (risas). Y este semestre tengo en práctica 5 estudiantes de profesional. Lo que pasa es que son poquitas porque el primer semestre son estudiantes que quedan en receso de años anteriores o que ellas habían congelado o que quedaron atrasadas y no la pudieron hacer. Porque generalmente las prácticas profesionales se hacen el segundo semestre. Las que la hacen este semestre son las rezagadas.

E: Pensando esta es la actividad que tú haces, la supervisión de práctica, ¿cómo valoras esta actividad?

M: Yo personalmente creo que es lo más importante dentro de todo todo el proceso profesional de las estudiantes, porque es donde tú tienes que tomar todo lo que has

aprendido y ponerlo en práctica. Porque tú puedes saber mucho teóricamente, pero otra cosa muy distinta es llevarlo a la práctica. Además que la teoría dice muchas cosas, pero en la práctica sucede lo contrario. Entonces para mí es el proceso más importante, y es donde tú formas a la estudiante que quieres sacar. Es donde tú la formas no solo en conocimiento, en práctica, sino en carácter, en formación, si tú le das una formación más valórica. Es miles de cosas. Para mí es todo. Yo siempre he pensado esto, es donde todo lo que los demás colegas hicieron, yo lo tomo, lo amoldo y saco el profesional. Entonces para mí es lo más importante.

E: Mira, vamos a pasear por hartos momentos de la práctica profesional. Respecto del modelo educativo o pedagógico que tiene el programa. ¿Identificas tú un modelo educativo al que se adscriba el programa de práctica profesional?

M: ¿A qué le llamamos al modelo educativo?

E: Como el modelo pedagógico, pero... no, el modelo educativo. ¿Es más constructivista, es más...?

M: O sea, sí. Va por el modelo constructivista, pero tú en la práctica te das cuenta que igual tienes que hacer modificaciones. Porque si tú me preguntas a mí, yo te digo que tampoco es malo el conductismo en distintos contextos.

E: Exacto. Pensando además en el contexto de la educación diferencial.

M: Mucho más, mucho más en discapacidad intelectual, donde tú tienes que ser mucho más flexible y después de la flexibilidad pasas a la rigidez también dependiendo del contexto donde estés. Entonces sí se adhiere, pero se modifica según el contexto y según el lugar también en que les toca a las estudiantes. Si todo depende del lugar, de la sala que les tocó, del curso que les tocó, y se amolda ahí dependiendo.

E: Y tú, ¿tienes un modelo al que adscribes como profesional o algunos autores de referencia, o autores centrales que tú consideras.

M: Yo soy súper humanista, así literalmente súper humanista. Maturana a mí me encanta. Yo siempre por el afecto, siempre por la autoestima. Tengo como un trabajo distinto por mi formación y por mi forma de ser.

E: Sí, sí, por favor, te queremos conocer.

M: Te cuento que me gané una beca y me fui a estudiar a Israel. Pero yo pienso que Dios me regaló esa beca.

E: Ahí estudiaste en...

M: Estudié en Israel, estuve un mes y medio allá.

E: El ¿¿??

M: No, no, fue en otro sentido. Es liderazgo, liderazgo educacional e inserción y reinserción de los estudiantes que salen fuera del sistema. Que es a través del autoestima, el afecto, la contención, entonces todo lo que aprendí allá en Israel lo traje como modelo educativo que lo amoldé a lo chilensis acá en mi escuela y trabajamos de esa forma. Pero en mi forma personal siempre he trabajado de esa forma y lo llevé también a la universidad a trabajar con mis estudiantes. Entonces, ¿qué hago yo? Trabajo primero a través de la autoestima de las estudiantes, de la confianza que yo le pudo dar al estudiante. Tengo muchas estudiantes que son muy temerosas de lo que están haciendo, entonces yo transmito mi forma de «yo tengo confianza en ti, sé que vas a poder, sé que vas a ser una excelente profesional, y si yo confío en ti tú tienes que confiar en ti también. A través del afecto, la confianza, el apego... por eso te digo que paso a ser la contención emocional, paso a ser como terapia, paso a ser todo para las chiquillas, porque me involucro en eso. Y tirándolas para arriba en todo, la autoestima, lo afectivo. Maturana a mí me... la cosa del afecto.

E: Es tu línea.

M: Sí, sí. Yo soy muy así en ese sentido.

E: ¿Qué modalidades de enseñanza aprendizaje se utilizan en los talleres de supervisión de práctica profesional?

M: Mira, se supone que son talleres reflexivos ¿cierto? Se supone que son talleres reflexivos de acuerdo a lo que está viviendo en el contexto el estudiante y tratamos de ver soluciones de dificultades que se tengan o «profesora me pasó esto» o que «qué instrumentos puedo aplicar» y se conversa y es como un taller reflexivo. Pero mi tope es que cuando yo quiero hacer los talleres reflexivos me doy cuenta que tienen falta de contenido.

E: Ah, contenido pasado, anterior.

M: Entonces al final entre que reflexiono, pero también tengo que entregar contenidos.

E: Hay que repasar nuevamente algunos pasajes.

M: No, no nuevamente. Es hartito.

E: Ah, y no algunos.

M: No.

E: Hartos contenidos.

M: Por eso te digo que es como que para mí la práctica es tomar todo lo que mis colegas hicieron, pero tengo que, aparte de recordarlo de nuevo, amoldarlo todo y sacar un profesional.

E: Es harto trabajo.

M: Es fuerte y es harto el trabajo. A veces dicen «ah, es supervisora de práctica», así como... Para mí supervisora de práctica es su-per-vi-so-ra-de-prác-ti-ca.

E: Exacto, absolutamente.

M: O sea, es para mí, personalmente, porque es lo que me gusta.

E: ¿Algún recurso pedagógico que implementen en los espacios grupales?

M: Usamos mucho power, video yo les paso a las estudiantes. Textos. Empezamos «ya, yo tengo esto, vamos viendo, qué es lo que es esto y por qué, para qué lo vamos a utilizar», y tengo que hacer de todo.

E: ¿Cómo visualizas tú que ellas aprenden?

M: Ellas son más prácticas. Yo siempre he dicho, porque yo trabajo en el Peda también. También soy supervisora de práctica y en las Américas también soy supervisora de práctica. O sea, es como que mi vida, mi perfil ha sido siempre...

E: Tu perfil académico es supervisora de práctica.

M: Yo mucho comparo a mis estudiantes de la UCINF con las del Peda. Las del Peda son muy teóricas, son sumamente teóricas y tienen así como una fundamentación espectacular. Pero si tú las llevas a la práctica, no son tan buenas. Pero las de la UCINF, al revés, les falta lo teórico, y en la práctica son muy hacedoras, muy buenas en el hacer. Pero les falta la teoría también.

E: Que también es necesaria.

M: Sí, por ahí van mis estudiantes de allá de la UCINF.

E: O Gabriela Mistral.

M: O Gabriela Mistral, exacto.

E: ¿Cómo se evalúan los talleres de supervisión?

M: Buenjo, realizamos portafolios. Antes eran unos portafolios de forma manual y eran así unas carpetas que uno tenía que revisar y todo y ahora creamos portafolios digitales hace un tiempo. Una hace una primera fase, segunda y tercera fase, que es la inicial donde tú recopilas todos los antecedentes de la escuela, todo lo que tiene que ver macro con el ¿PEI? institucional. Luego pasamos a la segunda fase que tiene que ver con la evaluación diagnóstica de los estudiantes del curso en sí. Y la última también es una evaluación pero la evaluación final del proceso. Las tres fases me hacen el portafolio completo, desde que yo me inserto en la escuela hasta que termino, que es ya con la evaluación final del primer semestre o segundo semestre según lo estén haciendo.

E: Y eso ¿está en digital? ¿Es un producto digital?

M: Sí, es un producto final que es un CD que se hace con hipervínculos y todo, ellas hacen un power. Entonces si yo por ejemplo apreto introducción, me aparece toda la introducción del portafolio. Si yo pongo, no sé, diagnóstico de los estudiantes, me aparecen los estudiantes y estudiante por estudiante, por la prueba que aplicó, con los resultados que tuvo. Es muy completo.

E: ¿Tú harías alguna modificación? Pensando en lo ideal, si tuvieras los recursos, el tiempo, todo.

M: ¿Qué modificación le haría? Más tiempo. Es que yo de verdad que gasto mucho tiempo de mi vida personal con las niñas.

E: O sea, no es solamente el espacio donde ustedes hacen taller de práctica acá arriba.

M: Ahora estoy haciendo los lunes.

E: Lunes. ¿Y en qué horario?

M: Es de 18:50 hasta las 20:20.

E: ¿Y se cumple ese horario?

M: Sí, lo cumplimos, pero yo salgo como a las 21, 21 y algo horas.

E: O sea, se toman más tiempo después de.

M: Sí, porque las estudiantes «que tengo esta duda, que esto y esto». Y las dudas me siguen por la vida. Me siguen los domingos, me siguen los sábados en la noche, y en la mañana tempranito me están diciendo «profesora...».

E: O sea, tiempo es lo que más se necesita.

M: Sí, sí.

E: Respecto del proceso...

M: Pero si tú le preguntas a las estudiantes te van a decir «no, está bien que sea a esta hora». ¿Por qué? Porque yo las suplo, las suplo en otros horarios. Pero si no, te van a decir, «sí, falta tiempo. Para las dudas, para que las profesoras nos vayan guiando», claro que sí. Pero esas horas que a ellas le faltan yo las suplo siempre.

E: Las suples igual. Hay como un dejo de «tal vez no debería hacerlo tanto».

M: Yo he pensado que sí, porque es la forma de yo demostrar y decir «no hay tiempo». Pero como me involucro mucho... eso afecta familiarmente.

E: Me imagino.

M: Porque yo llego a la casa y mi marido me dice «oye, ya llegaste a la casa, déjate de trabajar». Y yo me meto al computador y respondo preguntas, mando materiales, entonces igual es como...

E: Hay que mediar ahí de alguna manera. Hay que hacer como un auto tirón de orejas.

M: Exacto (risas).

E: ¿Cómo se realizan o cómo se revisan las supervisiones pedagógicas de tus supervisados?

M: ¿Cómo?

E: Lo que ellas proponen hacer en el espacio de práctica.

M: ¿Cómo se revisa? Lo que pasa es que ellas nos entregan, a mí me entregan, en forma manual, la primera fase, la segunda fase. La tercera ya no porque es con todo el resto que es en digital. Igual lo podrían mandar por mail, pero mi sistema es distinto, porque yo trato de incluso revisar las comas, los acentos, todo. Yo les digo «para mí es más fácil hacerlo manual porque así les rayo y les...

E: Y pones las observaciones.

M: Exacto.

E: ¿En qué momento se realiza la retroalimentación?

M: De la supervisiones en sí es cuando yo las veo en sala y después les pido un poquitito, un ratito, que salgamos de la sala y les hago la retroalimentación.

E: ¿En el mismo centro de práctica?

M: En el mismo centro de práctica. Y las otras son durante el taller.

E: En ese espacio de hora veinte.

M: En ese espacio. Ahí entra todo, ahí entra toda la revisión, todo, la retroalimentación, todo. Todo entra en ese espacio.

E: En una hora veinte.

M: Sí pues. Exacto.

E: ¿Cómo ves tú que es la relación con tus supervisadas?

M: Cercana. Sí, muy cercana. Trato de hacerlo así. Es que, ¿sabes qué?, tengo la idea de que mientras más cercana seas con la gente y más confianza les puedas transmitir, van a hacerlo mejor. Y lo he comprobado en todos estos años. He tenido estudiantes que me han llamado de sus escuelas y me han dicho «esta niñita no sirve, llévatela». Y yo he hecho todo un trabajo psicológico con esa estudiante. «Vamos, tú puedes, yo sé, demuestra que tú puedes, por favor. Si no lo quieres hacer por ti, hazlo por mí y demuéstrame para que le muestre a todo el mundo que eres buena», y después me han llamado de la escuela y me han dicho «¿me puedes decir qué le hiciste a esta estudiante que es otra?». ¿Me entiendes?

E: Acompañando el proceso.

M: Acompañando el proceso.

E: Con lo bueno y lo malo.

M: De todo, porque hasta problemas familiares. Así como... ahora hace poco a una de las estudiantes se le murió la mamá. O sea, ayer me enteré.

E: O sea, ahora.

M: Sí. Pero no de profesional, de la otra, de laboral. Y fuerte. Amaneció fallecida, sin nada. No tenía nada, nada, absolutamente nada. Y era una estudiante que había dejado y había retomado de nuevo.

E: Entonces me imagino que tú miras a tus estudiantes y sabes inmediatamente qué les pasa.

M: Sí, sí. Llevo años en eso.

E: ¿Y lo abordas en ese mismo espacio también?

M: No, porque hay cosas personales. También ese es otro espacio, que también me quedó después de clase. «Profesora es que necesito contarle algo que me pasó, que esto»... claro, y me quedo después de clase personalmente, «ya, vamos, qué pasó,

pero a ver, ¿cómo lo podemos solucionar?, vamos, pide ayuda acá», y dirigiendo. Tengo que hacer todo.

E: Eres como una guía espiritual casi.

M: Sí, sí.

E: Ellas, ¿cómo se comunican entre ellas? ¿Qué ves tú del grupo de supervisados?

M: En este, no se conocen mucho. Porque como son las rezagadas, algunas vienen de que quedaron con dos asignaturas y se conocen, pero la otra había dejado y retomó ahora. No hay mucha cercanía, pero a medida que va pasando el tiempo yo las acomodo para que entre ellas se vayan ayudando. Les digo, «a ver, mira, la Giselle lo hizo de esta forma. Trata de guiar a tus compañeras y diles cómo tú lo hiciste para que puedan hacer lo de ellas». Y trato que ellas se ayuden entre ellas.

E: ¿Siempre hay un grupo de rezagadas?

M: El primer semestre, sí.

E: ¿Y el grupo del segundo semestre?

M: No, ese es un grupo que se conoce.

E: Ya, están más afiatadas.

M: Está más afiatadas y ya vienen de todo un proceso juntas. Ya ahí es como distinto.

E: ¿Las dinámicas grupales son distintas?

M: Son distintas, sí, porque hay más confianza entre ellas. Tienen menos vergüenza a decir cosas si es que se equivocaron, porque lo que más les da a ellas es vergüenza al equivocarse. Ahí es donde uno entra «oye, pero si ninguna respuesta... nadie lo sabe todo, ninguna respuesta es mejor, vamos, si todos aprendemos, yo también aprendo de ustedes». Ahí hay más facilidad de sacar lo que piensan, «o a lo mejor es que está mal». ¿Me entiendes? En cambio, no hay mucho de eso con el grupo del primer semestre. Es un poquito más difícil. Se logra al final, pero es más complicado.

E: ¿Cuál crees tú que es el rol que cumple el supervisor de práctica en este taller de supervisión?

M: Chuta, es que un rol...

E: Si tú pudieras decir las funciones...

M: Ah, las funciones. Qué bueno. Yo siempre les digo a las estudiantes que yo no soy un supervisor, que yo soy quien las orienta, quien las guía y quien las encamina en el proceso a ser profesional.

E: ¿Qué buscas propiciar ahí, por ejemplo?

M: ¿En esas instancias? Es que para mí, pucha, como vengo de todo un contexto afectivo... es que tengan confianza en ellas y sepan que van a ser unas excelentes profesionales. Yo propicio toda esa parte como de darles confianza, las ganas de salir adelante, de que van a ser las mejores, que van trabajar en contextos donde ellas van a destacar. Eso es a lo que yo más le pongo estruendo. Les digo «para eso tienen que saber. Y ¿cómo tenemos que saber? Ya pues, aprendamos, ya pues, imposible que esto no lo sepan.» Yo les hablo así, «las voy a cachetear a todas porque ¿cómo se les ocurre que esto no lo saben todavía? Ya, vamos aprendiendo esto, qué saben de las leyes, qué saben de los decretos, cómo, por qué» y así.

E: ¿Cómo crees tú que el rol del docente supervisor contribuye a ese proceso formativo?

M: ¿Cómo? ¡En todo pues! ¡Es la forma! Para mí, por eso te digo, para mí es lo principal. Es el producto, el producto que la universidad trató de formar, pero el supervisor lo saca. Es como que metiste algo a una máquina y pasa por distintos procesos y la última es darle los toques finales y sacarlo al sistema.

E: Las terminaciones.

M: Claro. Es como lo más refinado, para mí.

E: Sí. Hablamos hace un momento de la relación que tenías con los estudiantes. Tú me dices que es súper cercana. Y hablamos de lo importante que tú sientes que era el rol de la supervisora. ¿Cómo crees que el vínculo que tú mantienes con ellas —tú y ellas, no en general con los supervisores—, contribuye también en el proceso formativo?

M: Uh, es que te insisto, para mí es lo primordial. Si no hay vínculo con el supervisor no tienes nada. Porque qué confianza va a tener para decirte, «sabe profesor, no sé esto, ¿usted me puede ayudar en esto?», o «profesor, ¿lo hago de esta forma?, no lo hago de esta forma?». Porque muchas veces hay supervisores que se creen dioses, y ellos son el supervisor y la otra la estudiante, pero yo no pienso así. Yo pienso que todos aprendemos y para eso estoy, para guiarlas, para encaminarlas, para orientarlas,

porque nadie es perfecto, nadie se lo sabe todo. A mí a lo mejor me hubiera gustado que hubieran hecho conmigo eso cuando yo estaba en la universidad, entonces yo hago lo que a mí me hubiera gustado que hubieran hecho conmigo. Ese vínculo para mí es primordial.

E: Respecto del supervisor en terreno. ¿Tú identificas en los distintos centros que tienen un modelo pedagógico ellos como centro o como supervisores en terreno?

M: O sea, ¿como los profesores guías de sala?

E: Claro.

M: Porque esos son los profesores guía.

E: Profesor guía.

M: El que está en sala es el profesor guía. Nosotros somos los supervisores o tutores, que les llamamos. Es que todos son distintos dependiendo de la escuela, entonces yo me tengo que amoldar al contexto de escuela y de sala. No hay algo como bien definido.

E: No es un centro que siga una línea y sean todos iguales. Cada uno tiene su estilo.

M: Claro. Es como que... todos fuimos, supongamos, formados en una institución. Pero cada cual tiene su sello. Cada cual tiene su sello personal y eso los profes lo vierten en la sala, en el aula. No encuentro que todos tengan una línea definida. O sea, hay a lo mejor, no sé, dentro del PEI institucional de cada institución hay una formación que dice que tiene son aquí, que son allá, bla, bla, pero cada profe le da su toque distinto.

E: Su sello.

M: Su sello personal.

E: ¿De qué manera se relacionan con estos profesores guías?

M: ¿Yo con el profesor guía? Yo me presento a las estudiantes, me presento como la supervisora que voy a hacer el acompañamiento de las estudiantes y que voy a venir a verlas en sala, no sé, 3 veces, 4 veces. Y que voy a estar en constate... yo siempre les digo que tiene que haber una retroalimentación entre ellas y yo porque yo puedo ir una vez y a la estudiante a lo mejor le salió la clase como las huifas, y no es así pues. Es buena la estudiante. O al revés, le salió muy buena la clase y no es tan buena tampoco. Entonces yo siempre trato de también tener mucha cercanía con los profesores guía

porque les digo que ellos me tienen que retroalimentar lo que ellos ven cuando yo no lo veo. Mi apoyo fundamental son ellos para yo encaminar a mi estudiante.

E: ¿De qué manera contribuye esta comunicación en el proceso de las estudiantes?

M: Muchísimo, porque si no estamos coordinadas y ella a lo mejor está por un lado encaminando de otra forma a la estudiante y yo de otra forma, estamos haciendo las cosas... no. Tiene que haber un lineamiento.

E: Doble trabajo.

M: Exacto.

E: ¿De qué manera dialogan las actividades curriculares del programa de la carrera de educación diferencial con el programa de supervisión de práctica profesional?

M: ¿Cómo convergen?

E: Claro.

M: Es que en todo convergen, en todo.

E: ¿Lo hacen?

M: Sí. Por eso te digo que ahí me doy cuenta que vienen con déficit en muchas cosas.

E: O sea, entonces la idea está.

M: Sí, o sea, debería estar completo. Debería venir la estudiante listita para ponerlo en práctica.

E: ¿Y te hace sentido que no vengan tan listas?

M: No, es que no debería ser, no debería ser. Porque, por ejemplo, a ellas les tocó un taller laboral. Yo les digo «ya, a ver, ¿qué instrumentos podemos aplicar?», «es que no sé profe porque no me lo han pasado?», «pero cómo, cómo usted no conoce este instrumento y este y este», «no profe, no me lo sé». Entonces me tengo que dar el tiempo de decirles «mire, a ver, ¿cómo lo podemos hacer?, ¿qué instrumento? Este instrumento es como adecuado». También tengo que enseñar entonces. Muchas veces me da lata que no vengan con todo el paquetito listo como para... ¿me entiendes?

E: Para terminar.

M: Entonces acá hay que hacer un trabajo triple.

E: Exacto. Y la misma carrera, ¿de qué modo se articula con los centros de práctica más allá de tu labor?

M: Ah, mmm. La verdad es que se está tratando, se está tratando, hacer un enlace con las escuelas como para ayudar a las escuelas también, porque se supone que las escuelas nos están dando un servicio, nos están prestando un servicio que nosotros necesitamos como universidad, ¿cierto? Entonces la universidad igual trata de mantener un vínculo con las escuelas apoyándolas, no sé, en normativa o que no sabe de algo, tratando de hacer capacitaciones. Tratando de apoyar a la institución. Aunque hay otras instituciones, o sea, yo voy a ser bien sincera, como trabajo en otras universidades, que apoyan mucho más. Y que apoyan en otro sentido, monetariamente. Como por ejemplo —acá en la escuela nosotros también trabajamos con Las Américas—, Las Américas ¿qué nos hace? Por ejemplo, cuando la escuela [quiere hacer una actividad] —como yo trabajo en un contexto muy muy vulnerable, no hay dinero para sacar a los estudiantes a paseo— ellos me ponen el bus para que yo los pueda sacar. Entonces así hay una retribución. Y la institución obviamente se siente más comprometida con la universidad porque ellos también están aportando, te están ayudando, te están devolviendo la mano, que es lo que debería ser.

E: Eso falta.

M: Falta. Yo considero que falta en la universidad eso, apropiarse más de las escuelas. ¿Por qué? Porque hay muchas universidades que están dando educación diferencial y se pelean los centros. ¡Se pelean los centros de práctica! Entonces yo como supervisora también tengo que estar buscando los centros, ¿me entiendes?, y como me conocen en todos lados porque soy más antigua que la cocoa, entonces les digo «oye, de preferencia a mis estudiantes, ya pues, ¿cuántos cupos me vas a dar?». Se hace un enlace así. Pero hay universidades que te ofrecen mucho más.

E: O sea, claro, eso es como un obstaculizador para que se den bien...

M: Los procesos de práctica.

E: Los procesos de práctica.

M: Sí, sí.

E: ¿Cómo el taller de supervisión, el taller mismo, aporta al desarrollo profesional de la estudiante en su espacio de práctica?

M: Muchísimo, porque, o sea, se trata de sacar lo que más se puede en esas instancias. Es que lo hemos dicho todo el rato, se aporta en todo, en todo sentido.

E: ¿Hay algo que sea necesario mejorar ahí?

M: Es el tiempo el que no te deja, es el tiempo, sí, el tiempo el que no te deja.

E: Esa sería tu mejora, tiempo.

M: Sí, sí. Porque yo de verdad que me quedo más tiempo del que corresponde.

E: Respecto del rol tuyo, me queda claro que es muy necesario. ¿Cómo crees que las supervisiones de práctica profesional se van a dar en el futuro?

M: Yo espero que mejor, yo espero que mejoren. ¿Por qué? Porque han achicado los grupos y esto ha favorecido llevar mejor a las estudiantes en guía, en orientación y todo, porque antes yo, no sé, en una sesión tuve hasta 12, 14 estudiantes.

E: ¿Con la misma hora veinte?

M: Sí, he tenido grupos muy grandes. Antiguamente en la UCINF tenía grupos sumamente grandes. Con esto de que se vayan disminuyendo de verdad que es un beneficio para el profesor y para la estudiante, rotundamente, porque hay mucho más tiempo para esa estudiante en específico.

E: ¿Se te imagina otra modalidad del supervisor?

M: No, la verdad que no. Creo que es la mejor, es la más acertada, porque es en terreno y es después viendo con las estudiantes en los talleres las dudas y los aportes que uno puede hacer. No, no hay otro tipo, no, porque una tiene que verlas en terreno y tiene que verlas de la otra forma.

E: Finalmente, bueno, yo ya tengo una idea más o menos, pero ¿cuánto te proyectas académicamente en supervisora de práctica?

M: Ah es que por mí... tú te vas a reír, pero yo me he visto así como viejita, igual apoyando a mis cabras. Yo siempre me he visto así.

E: Ah, ¿sí? Te proyectas.

M: Yo siempre me he visto. Es que es lo mío, lo que he hecho siempre. Y lo que hago acá también en la escuela, porque también llegan estudiantes en práctica. Entonces mi trabajo aparte es también acá, ¿me entiendes? Porque es como que encamino en todo a las estudiantes.

E: Todo converge en la supervisión de práctica.

M: Todo, es que todo, todo. Es que para mí es todo. O sea, mi proyección es... es lo que me gusta, lo que sé y es lo que me gustaría hacer toda la vida. Para mí es mi

trabajo y trato de hacerlo lo mejor posible, en realidad, igual trato de hacerlo lo mejor posible. De hecho soy la más antigua.

E: Sí, y por algo.

M: O sea, no sé si por algo, pero es lo que a mí me gusta. Es lo que a mí me gusta. Es ver después el producto. Y como después sigo supervisando las veo también, las sigo viendo a mis estudiantes cuando ya están trabajando. E incluso ahí me siguen preguntando cosas.

E: No termina el rol de la supervisora.

M: No, no. Ahí es donde a mí me da gusto, verlas cómo crecen y cómo crecen humanitariamente, en la parte profesional, en la parte familiar, personal. Me escriben «profe me compré mi autito», «profe...». El otro día me dio tanto gusto: tres de mis estudiantes se fueron a Chiloé y me mandaron fotos. «Profe la queremos, aquí estamos», «profe, ya no le vamos a sacar canas verdes». O sea, porque yo igual las trato así como «ay, me van a volver loca, me van a enfermar de los nervios», les digo yo, «pero cómo, ya pues, yo quiero tener», y yo siempre les digo, «quiero tener una práctica tranquila por favor, no quiero problemas, no quiero nada, así que si ustedes hacen que yo me enferme va a ser culpa de ustedes». Y yo les hablo así a las cabras, así como súper, así como «ya pues, si la cuestión no es para allá no más, si ustedes también me tienen que ayudar a mí o si no me voy a enfermar de tanto ir a verlas y todas las cosas». Y así pues, así sigo. Tengo estudiantes que han llegado relejos.

E: Qué bien.

M: Sí, hay hartos que son coordinadores y todos. Después cuando yo necesito práctica de alguna cosa, recurro a ellos.

E: Claro.

M: Si esto no se termina.

E: Es un círculo.

M: Esto no se termina. Entonces yo siempre les digo, «hay que portarse bien en la vida, porque si uno no se porta bien en la vida no tiene idea dónde después te puedes encontrar al otro».

E: Gracias Mónica.

M: No hay de qué, yo me apasiono.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Ana Bley
Carrera	Pedagogía en inglés
Duración	11:46 minutos
Identificación	Entrevistada: A. Entrevistadora: E.

E: Ana, gracias de nuevo por esta instancia. Esta segunda entrevista tiene que ver con el proceso nuevo de práctica profesional. Pensando que hubo un primer proceso que, como estando juntas, era muy difícil de mirar en el sentido de cómo nosotros necesitábamos mirarlo en esta última instancia de recorrido de práctica profesional. ¿Cómo ves tú el periodo que pasó?

A: El periodo que pasó fue un poquito complejo, quizá porque uno de los alumnos tenía bastantes problemas, digamos, para tener llegada hacia los alumnos. Cosa que le apoyó eso sí mucho su profesor guía y yo creo que eso fue lo que lo logró sacar adelante. Salió exitoso, porque teníamos nuestras dudas todos. O sea, es un chico muy tímido que le cuesta. Entonces él, al final cuando conversamos, nos decía que creía que iba a trabajar en básica, no con enseñanza media, porque le cuesta eso de interactuar con chicos más o menos casi de su edad también. Es difícil. Y el grupo de ahora, muy imbuido, quedaron muy contentos con el colegio que les conseguimos, que es un muy buen colegio en que ha estado todo el personal de ahí, tanto profesores, como jefes de UTP, les dan siempre muy buena bienvenida. Ese colegio nos ha aceptado bien las prácticas y es lo que me gusta, porque los encausan. Cada profesora les da su feedback, yo voy cada cierto periodo a reuniones. Este mes incluso me toca hablar con las dos profesoras, el mes pasado también lo hicimos, y me decían las falencias que tienen los alumnos y cómo ir mejorando, y eso me ayuda a mí en las clases para poderles colaborar. Eso es lo importante.

E: Absolutamente. ¿Tú piensas Ana, o les transmites a las profesoras de allá de los centros de práctica, que en ellas [las alumnas] en lo pedagógico tengan alguna dificultad, o es más en la disciplina...?

A: No, yo creo que es, un poco, la falta de estar en grupos completos. Porque las primeras prácticas, claro, estaban con grupos más chicos y era casi observacional o de poca colaboración, pero en esta práctica profesional ellos se la tienen que jugar, tienen que hacer clases. De hecho, se les asigna que tengan un curso ellos. Las profesoras los van a necesitar solamente, pero ellos se tienen que hacer cargo de los cursos. Entonces es un desafío grande, y eso les ayuda para cuando ya salgan sepan enfrentar cursos. Algunos han elegido básica, otros han elegido media. Pero en general, bien. Y las profesoras a mí me gustan mucho, porque como ya las conozco, sé, y me dicen inmediatamente qué falencias tienen los alumnos, qué problemas tienen y cómo apoyarlos.

E: ¿Las profesoras guías?

A: Las profesoras guías, sí, de los colegios. Es que ya he trabajado con ellas como 5 años.

E: Ah, bastante tiempo.

A: Claro. Hay alumnos que por distancia no quieren ir a ese colegio, cuando yo encuentro que ahí las 4 profesoras de inglés son un 7. O sea, están actualizadas, utilizan el inglés... porque en otros colegios qué pasa, los colegas han perdido el training a lo mejor y al final hacen una clase que ni siquiera es spanglish, es más casi en castellano. Les ponen los nombres en inglés en el pizarrón, pero el resto lo hacen casi en castellano. En cambio, en este colegio no. Desde básica a los niños se les habla en inglés. Entonces eso los ha ido ayudando. Y eso siendo que no es un colegio... es pagado, sí, pero no tanto. Es subvencionado, algo así, pero es muy bueno.

E: ¿Cómo proyectas el avance del grupo?

A: A ver, yo pienso que están bastante bien. Los he visto entregados, sobre todo a Carla, por ejemplo, que la profesora conversó conmigo y ya Carla me había mencionado cuáles eran sus falencias. Entonces qué bueno que las reconocía, porque las ha ido mejorando. Los veo muy empeñosos. Yo creo que van a sacar bien la práctica, sí.

E: ¿De qué manera se puede ir, no sé si potenciando es la palabra, pero de qué manera tus estudiantes, pensando que son pedagogía en inglés, ellos van adquiriendo el rol de docentes?

A: En la misma práctica que hacemos en aula nosotros, porque son dos horas de taller, para que ellos sepan enfrentar los cursos, por ejemplo, yo los hago mucho disertar, dar su opinión, buscamos algún tema relacionado por supuesto con pedagogía o incluso les hago trabajos en que tengan ellos que pensar, «a ver, ¿cómo realizo esta materia?, ¿cómo paso este tema?», y les ayuda bastante. Eso mismo después lo enfocan al colegio. Incluso yo les voy enseñando hasta cómo pararse, porque hay momentos en que esas cosas, esos detalles, no se enseñan a nivel de universidad, pero nosotros en el taller se los enseñamos. Cómo desplazarse en la sala, cómo mirar al curso. Cómo proyectarse como profesor, que el alumno lo vea como profesor y no a un practicante temeroso que se para en una esquina —que es lo que me pasaba el semestre pasado con uno de los alumnos, que no se movía de un lado y no había caso que se moviera. Entonces yo le decía «no, con eso le estás demostrando temor a tus alumnos, en cambio, si te desplazas ven desplante, ven energía, ven conocimiento»—, así lo vamos haciendo nosotros con ellos.

E: Perfecto. Y ¿vienen más grupos, verdad?

A: Sí, vienen. Queda un grupo más, o sea, un grupo que ya estoy atendiendo yo en nivel 4. Porque se supone que quedan algunos alumnos rezagados todavía y sería ya el próximo año el último plazo de los que siguieron siempre UCINF. Pero los que tomaron UGM, no, quedan grupos. Quedarían 2 grupos en el fondo, el de este semestre y el que vendría el próximo semestre.

E: Volviendo a las profes que están allá en el centro de práctica, ¿tú sientes que ellas también, de alguna manera, logran visualizar el área, el rol de identidad docente de los practicantes?

A: Sí, sí. Porque ellas son muy imbuidas. Son profesoras jóvenes, que es una de las cosas de por qué me gusta, porque tú sabes que de repente, no es que sea mala uno, pero las colegas que llevan ya muchos años de servicio como que van perdiendo el interés, la motivación. Estas colegas no, y como que todas se potencian el conocimiento, que es lo que me gusta. Incluso en las reuniones de inglés, hay

momentos en que la desarrollan completamente en inglés. Y es bueno porque así practican también, porque eso le pasa al profesor de inglés, sale de la universidad y después con sus iguales no conversan en inglés, y se va quedando con el inglés a nivel de aula. Yo tengo la experiencia de haber conocido a una profesora —la quería mucho en todo caso, la miss Aurora me acuerdo, era una señora mayor—, pero que hablaba un inglés más malo que sus alumnos (risas). O sea la pronunciación se les va olvidando, qué sé yo. Estas colegas no, son jóvenes la gran mayoría, yo creo que la mayor debe tener unos 42 años.

E: Ah, y tienen un departamento de inglés.

A: Tienen un departamento de inglés y son 4 profesoras, 2 en básica y 2 en media. Hay una que es jefa de departamento, la Mariela, que es bien estricta, pero muy buena, a mí me gusta bastante cómo es su sistema. Yo ya he tenido varios practicantes con ella y me gusta cómo trabaja. Los obliga, los incentiva, preparan material, hacen las pruebas, revisa, me manda mails, nos comunicamos incluso, eso es lo bueno de esta profesora, que nos comunicamos por mail.

E: Hay una comunicación directa contigo.

A: Directa, claro. No como en otros colegios donde, a veces, la única vez que nos comunicamos fue cuando yo tuve que ir, cuando yo voy porque veo que algo está malo. Porque hay colegas que no se dan su tiempito. En cambio ellas no, se nota que están preocupadas.

E: Exacto. Oye Ana, y pensando en el espacio anterior, del primer semestre, ¿hiciste alguna modificación para este primer semestre?

A: Sí, cambié autores incluso. Porque si bien es cierto que prácticamente en la práctica 2 yo les voy enseñando lo que es investigación-acción, la búsqueda de autores... no hay casi en Chile, sí en el extranjero, pero que motivan al conocimiento, a querer conocer más de los chiquillos. Incluso les di una larga lista donde estamos viendo algunos, y les ha gustado y hacen consultas. Y eso es lo bueno, estar siempre motivado, que ellos estén siempre interesados en su carrera. Que no lo vean como un peso, porque hay algunos alumnos que les pasa eso, o sea, se sienten no más que están aprendiendo idiomas, pero más allá no. La idea es, no, que estén motivados. Este

grupo que viene yo creo que... tengo muchas esperanzas también con ellos, porque los veo activos.

E: ¿Son autores de la pedagogía en inglés?

A: No, pedagogía en general, en general, que dan pautas. Incluso dentro de uno de ellos, no me acuerdo en este momento del autor, me gustó mucho porque dice «el darse a sí mismo», y es como lo que profesor en el fondo hace, se entrega. Y es un ex sacerdote fijate, que era educador también, me gustó mucho, se los di, se los mencioné por si querían leer, y quedaron re entusiasmados. Estamos también viendo las políticas de Chile, digamos, viendo todo eso para que ellos se vayan interiorizando y yo dándoles los tips de dónde pueden conseguir incluso algún tipo de becas y cosas, porque eso extrañan también. Me contaban que la UCINF tenía un convenio en que, cuando yo estaba en tercero, segundo o tercero, había convenios con Inglaterra para ir de intercambio. Acá eso lo lamentan. Yo les dije que averigüemos, «¿cómo sabes si aquí en la universidad también puede que haya algún sistema de esos?».

E: O sea, igual están siempre en el interés de seguir aprendiendo.

A: Exacto. No, incluso una ya me ha manifestado —y yo creo que sí porque es la capa del grupo— que quiere después seguir un magíster. Claro que yo le he aconsejado que, primero eso sí, se foguee un poco, unos años, en colegio. Porque hay que tener la práctica de colegio para seguir un magíster, se necesita. Porque he tenido alumnos que han hecho el magíster, pero que les cuesta después interactuar, que no tienen esos conocimientos que son necesarios también de colegio.

E: La vivencia de la disciplina más allá de acumular conocimientos.

A: Claro, exacto. Lo bueno también, pienso yo, que a mí también me sirve el hecho de que aparte de, bueno, yo he estado en los 3 tipos de pedagogía en inglés: básica, media, universitaria, e incluso se reían porque les dije que había hecho un postítulo con párvulos, que es bien divertido. Y lindo, porque es otra metodología, es enseñarles, uno tiene hasta que tirarse al suelo, pero eso a ellos les va sirviendo. Me dicen «ah qué bueno», porque no ven solamente la carrera como pedagogía básica y media, sino que la ven como un conjunto en que uno puede lograr muchas cosas desde chiquitito con los niños.

E: En la medida en que se comprometa.

A: Exacto, en la medida en que se comprometa, sí.

E: Ya pues A, eso era, mil gracias.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Verónica Mardones
Carrera	Párvulos
Duración	12:20 minutos
Identificación	Entrevistada: V. Entrevistadora: E.

C: ¿Qué mecanismos nuevos usaste en este espacio grupal de supervisión? ¿Hubo alguna modificación?

V: ¿En la supervisión? Porque este es un taller práctico.

C: Sí.

V: En la supervisión realicé la retroalimentación después de realizarla. Me explico. Las vi a las chicas en sala y luego generé un espacio en una oficina, en el domo, donde tenemos un lugar de trabajo, y fue inmediata la retro de lo que yo había visto, de lo que pensaban ellas, cómo se sentían ellas en el proceso de ejecución de la experiencia de aprendizaje. Eso es en vivo. Y aquí, bueno, es lo mismo de siempre. ¿No?, de estar generando análisis, reflexión. Por ejemplo, me cuesta mucho con este grupo, fundamentalmente porque hay un problema de tipo personal entre algunas. Entonces eso ha influido muchísimo en la armonía. Cuesta.

C: ¿Cómo crees que se dio la relación tuya con las chicas supervisadas?

V: Bien, bastante relajada, y entendiendo lo que yo les planteé en un comienzo. Que este es un proceso de acompañamiento, de crecer juntas, entre su proceso de práctica, lo que ellas están viviendo, y de lo que yo vivía desde fuera. Siempre sentí que, si bien es cierto, las primeras supervisiones eran como de nerviosismo, después ya no. O sea,

inclusive, muchas de ellas me dijeron «profe, ¿se ubica acá?», como una más. No presión. Yo creo que bastante bien, fue como de menos a más.

C: Y respecto de cómo se desarrolla este espacio, ¿qué tal te parece?, ¿funcionó?

V: Al comienzo siento que funcionaba mucho más. Bueno, estamos en proceso de término también. Están cansadas, agotadas. Pero yo siempre siento que me hace falta más tiempo. Mucho más tiempo para abordar los aspectos más individuales, pero yo vuelvo a insistir que, en experiencia con otros grupos, esto ha sido un factor fundamental lo personal. Las dificultades entre ellas. Que afortunadamente no se reflejan en el centro de práctica, pero se reflejaron aquí en la universidad. Hubo un quiebre de amistades. Entonces estoy como mediando siempre, generando «ah, qué simpática», tratando de coordinar en los distintos equipos, pero la actitud es de desafío. «No voy a participar, no quiero que la otra, mi amiga, ex amiga me escuche». Entonces es difícil.

C: Respecto de tu rol. ¿Visualizas un cambio específicamente?

V: ¿Mío?

C: A propósito de esto que me comentas que te has tenido que adaptar.

V: Sí, correcto. Frente a eso, fue un elemento más a considerar y de pelear, por decirlo, no pelear en forma como se entiende, sino que de insistir y de no provocar un conflicto cuando estábamos juntas. Tratando de respetar mucho las opiniones, pero me costó mucho lograr que ellas pudieran romper esa dificultad. Siento que fue muy profunda. Marcó mucho y eso afectó la dinámica en términos de reflexión con un grupo que tú podías observar acá y que era mucho más que el de acá. Pero fíjate que cuando ellas no están, y se quedan solas, me lo hablan todo. Pero no estando, es como que no quieren dejar evidencia. Si yo digo, ¿hubo un cambio mío? Sí, o sea, tuve que ser mucho más tolerante, mucho más paciente respecto a las dificultades de tipo personales que estaban influyendo en este proceso. Y no quería que resultara mal tampoco.

C: Un poco abordando esto del vínculo entre las chicas y tú, ¿cómo lo visualizas?

V: Pese a eso, bien. Yo siento que hay mucha confianza. Esto de ser rígida, pero con mucho cariño, de poder llamar siempre a reflexión cuando a veces pasan cosas, pero dándole la posibilidad a que ella piense: «¿estoy bien yo, estimada?», como les digo,

«estimada, tomando esta decisión, piense. ¿Estoy haciéndolo bien?» Y son ellas que me dicen, «sí profe, está bien lo que hizo». Entonces trato que mi decisión final sea compartida con ellas. Siento que hay un respeto mutuo y lo otro es que siempre les he dicho, «yo fui una estudiante en práctica, sé lo que viví y lo que necesité», y yo necesité mucho en algún minuto el que me escucharan. Porque en este proceso práctico, que es tan difícil, tú tienes que lidiar con lo emocional, que es fundamental, sobre todo en el trabajo de niños. Aquí una chiquilla se casó y no me quería decir nada que se había casado porque ella quería ser responsable hasta el último día. Y yo le dije, «no, se va sus tres días a preparar su matrimonio», y ella no quería, porque sus niños y sus niños, y yo le dije «no». ¿Te fijas? Siento que ellas han sido muy responsables, pero muy respetuosas de su trabajo y con mucha confianza. Y ha sido muy bonito ese proceso. Muy bueno, siento.

C: ¿Qué papel jugó la profesora guía del centro de práctica en el desarrollo?

V: Distinto. Son tres experiencias distintas. En el primero, una de las educadoras que está ahora... [fue] muy participativa, trabajando en equipo, pero más que en equipo, fue un trabajo colaborativo y eso ha sido fundamental para las chiquillas. Después tenemos una de las chiquillas que están en sala cuna, que lamentablemente empezó trabajando muy bien, pero salió con su permiso prenatal hace un mes ya. Ahí están más solas, pero están con otra educadora que las está apoyando, pero estuvieron muy cercanas. Aunque con mucha dificultad porque la sala cuna tuvo problemas. Y con otras educadoras, con la otra educadora, que era de los niveles medios donde están las chiquillas, sí. Al principio desestabilizaba las relaciones, pero por un aspecto de tipo personal de la educadora guía. Pero después se retoma, se separan los niveles y logran las chiquillas volver a tomar un rumbo. Pero una de ellas [estuvo] muy bien.

C: Y respecto de la retroalimentación, ¿te parecen los momentos?

V: Lo que te decía Camila, yo creo que la retroalimentación de manera individual es excelente. Pero como aquí hay un problema de tipo personal, influyó. Imagínate lo que influyen las relaciones humanas en el aspecto emocional, el cariño... porque ellas se querían mucho, de primero a cuarto, y terminaron muy mal. ¿Que cómo influye en esto? En otras ocasiones, cuando yo he tenido mis talleres de práctica, todas hablan, todas preguntan, todas comentan, «me pasó esto a mí», «uy, te pasó esto a ti». Van. Pero

aquí era de mucho cuidado, como diciendo... era un acto muy desafiante. Yo podía haber enganchado y haberles dicho «¿saben qué? ...». Entonces me sobrepasé. Pero separando de manera individual o separando en grupos yo tenía eso. Es lo mismo que escuchaste ahora, ella tenía que haberlo dicho delante de la educadora porque era un niño de su nivel que lo mandaban a otro lado. Yo creo que caló muy hondo eso. Efectivamente la retroalimentación se vio, digamos, afectada de manera grupal, pero cuando las tenía por separado o en la atención individual, no tenía problemas.

C: ¿Qué modificaciones le harías a este espacio?

V: Espacio físico, para empezar. Siento que es muy grande, por eso yo las necesitaba más cerca. Este espacio que tenga que ver con esto... es bastante impersonal. Yo siento que tenemos que estar a la par, juntas, en línea. Eh, más acogedor. Me encantaría tenerles agua, estamos hablando de educadoras que ya están a un paso de egresar. Profesionalizarnos más, ser más atendidas. No estoy diciendo que todas las reuniones, pero a lo mejor unos ítems de tenerles en el invierno un café, un jugo, yo creo que eso es más acogedor. Un lugar que invite a eso. Y más horas. Yo creo que una hora más porque, imagínate, es la nada. Y bueno, claramente, como aprendizaje personal, si en el futuro yo veo niñas que están con esta dificultad... y eso que lo intenté dos veces hablar con cada una, pero ellas me dijeron «yo no hablo con ella», y se acabó, y tú no puedes hacer nada más con eso. Pero ellas, cada una en su práctica, en sus niveles, están funcionando súper bien. Y a nivel profesional también. Si les toca con la amiga con la que no se ven, lo trabajan súper bien. Si es acá, como que se encuentran solas... Entonces yo por separado les dije «qué tristeza más grande», porque eso es un problema que de una u otra forma les afecta en su trabajo.

C: Y en términos generales, ¿cómo evalúas este proceso?

V: Bonito. O sea, es súper enriquecedor para ambas partes. Siento que fue un muy buen grupo, muy responsable, exceptuando una con mayor dificultad, obviamente. Creo que desde la presión, la rigidez... la exigencia más que lo rígida, lo exigente, siempre llamaba a la reflexión. O sea, «usted me está entregando esto, pero ¿por qué? ¿Qué pasaría si...?». O sea, siempre ando buscando «¿qué pasaría si...?», «en otro contexto, ¿qué ocurriría?». Si para mí es fácil poner un 1, pero no es la idea. «No, no me entregue», «no voy a entregar la...», pero ¡por qué!, «¿por qué no la va a entregar?».

¿qué paso?». Te tienen que tener en su planificación. Si yo voy y no está, 1. ¡No puedo! Si viene la superintendencia, va a revisar sus documentos. Yo creo que por ahí siento que las chiquillas lloraron, se rieron conmigo, pero nunca tuvieron la sensación —y creo que no me equivoco, no sé—, no tuve la sensación de que hubiera algo personal, sino que tenía que ver con ese proceso de crecimiento. Y si había que poner 6... nunca puse 7, pero... no, sí puse 7: en planificaciones. Pero les explicaba también por qué era el 4, por qué era el 6, por qué era el 7. Creo que eso también fue enriquecedor, porque son todas muy distintas, hay unas que son muy aplicadas, muy interesadas, muy investigadoras, y otras no, que son muy etéreas, otras que son muy lúdicas. Fue como un ramillete, fue bonito el proceso.

C: Eso, muchas gracias.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Silvana Oviedo
Carrera	Párvulos
Duración	15:50 minutos
Identificación	Entrevistada: P. Entrevistadora: E.

C: ¿Qué mecanismos nuevos usaste en este espacio grupal, digamos, distintos de los que ya habías usado a propósito del contexto de las estudiantes? O alguna modificación.

P: Sí. Tuve que hacer modificaciones. Empecé como siempre soy yo, como siempre hago las cosas en comparación a otras veces. Pero el grupo que me tocó esta vez fue un poquito... no voy a decir flojo, pero algo así como de evaluaciones más bajas que otros grupos que he tenido anteriormente. Seguí con mi sistema, que soy un poquito relajada, pero entre comillas porque ellas dicen que no se relajan (risas), entonces en un minuto me tuve que poner un poquito más bruja. O sea, no te voy a decir que

intransigente, pero les dije «no, ya, el lunes me tienen que traer esto», porque empezaron «ah, es que no lo traje, ¿se lo puedo mandar por correo?». Y dije «no, no, nada de eso», entonces, sí, tuve que aplicarme y ponerme un poquito más bruja para eso. Más reglamentaria, no más bruja, más reglamentaria. Y en general resultó, en algunos casos. En otros no mucho.

C: Y, ¿cómo viste tú la relación con tus supervisadas? Con las chicas en sí, el grupo.

P: En general bien. Bien, bien. No sé si te lo he comentado, pero yo me llevo bien con las alumnas, creo que tengo buena llegada y a mí no me caen mal, por decirlo así. Siempre hay algo favorable, las conozco más a algunas. Por ejemplo, en el caso de Gabriela, que yo la había tenido una vez no más, inclusive no habíamos tenido una relación. Ella, no sé, es bien especial, pero también la aprendí a conocer y no, ni un problema, nada, nada, nada. Todo bien.

C: Y entre ellas, ¿cómo viste al grupo?

P: Más cohesionado, por ejemplo, que la vez anterior. Hubo una niña, que yo no sé si tú te acuerdas, que era la Michelle, que era especial ella. Ahí yo tuve que llamar a reunión extra porque entre que... hicieron un grupo aparte y la dejaban sola, estando en el mismo jardín. Ahí la llamé a terreno y «no, aquí somos todos grupo» y todo lo demás. Pero no, acá no, ningún problema. Nada nada. Se prestaban hasta las planificaciones las lesas.

C: ¿Cómo crees que se desarrolló el espacio grupal?

P: Mira, yo creo que fue dado por ellas. Ellas manejan eso. Yo me adecuó a muchas cosas de cómo van siendo ellas, inclusive, de ellas partía esto de prestarse las cosas, lo que a mí me pareció bien. También yo aprendí de ellas porque yo tengo cierto modelo de cosas, tengo un modelo de plan semestral, un modelo de informes, y yo se los muestro. Se los muestro y todo lo demás. Y se los muestro en vivo, no tan solo en el computador. Y ellas se empezaron a prestar inclusive planificaciones, pero no las hacían igual, las cambiaban. Cosa que me pareció bien también, o sea, que las cosas buenas... y de hecho Carina, que es una de las mejores los análisis del marco labor-enseñanza, que en eso era yo lo que encontraba era una de las mejores, yo le dije, «por favor, mándaselos para que ustedes lo lean y traten de hacer...», pero eso salió de ellas. Ellas hicieron esta situación especial más que yo.

C: Y ¿cómo visualizaste tu rol esta vez como supervisora?

P: No me gusta ser bruja, y tuve que serlo un poco a veces, sí. Tuve que serlo, pero no me gusta. Porque pienso que tiene que salir de ellas. O sea, están en la última parte, entonces no tengo que estar poco menos que con el látigo diciéndoles las cosas. Esa parte no me gustó, pero como te digo, sí después repuntaron.

C: Y en términos del vínculo, ¿cómo lo viste entre tú y ellas?

P: Creo que ahí va mucho la parte emocional, los caracteres. Claro, con algunas me llevo mejor que otras. No es que me lleve mal, pero sí tengo más afinidad con algunas. Entonces, por ejemplo, en el caso de —no sé si puedo dar nombres, bueno, da lo mismo, esta chica lo ha dado ya— (risas), Cecilia la he tenido varias veces en diferentes cursos, entonces ya la conozco un poco más. Entonces antes de o después de, a veces inclusive nos quedábamos conversando, pero cosas ya personales. No, pero bien, todo bien.

C: Y ¿cómo visualizaste esta vez a la profesora guía de los establecimientos?

P: Ahí tuve un caso especial. Un caso especial que...

C: Un poco que me cuentes cómo fueron todas en general para armarnos un mapa.

C: El caso de Susi en el Tutifruti uno, porque hay dos Tutifruti: muy buena la encontré, muy profesional. Estaba muy actualizada, era de la UMCE (risas), la directora guía era educadora. Y le entregó el nivel eso sí que con una guía permanente. La acompañó... fue muy buena, muy buena. Las veces que fui siempre tuvo unos 5 minutos para hablar, para conversar, etc. En el caso de Sherezade, en el otro Tutifruti, una venezolana que no me había tocado nunca. Pero también sabía harto, se manejaba súper bien, y las cosas que me dijo, que hablamos de Sherezade, eran las mismas que yo pensaba. Estábamos sincronizadas a la par. En el caso de Cecilia es un jardín bien especial, porque es el Big House, aquí, particular, acá al ladito, que son especiales los papas y las educadoras también son especiales porque están muy preocupadas de los papás. Entonces ahí lamentablemente lo único que querían de las niñas, de la Cecilia, era que ella hiciera hartas actividades, hartas actividades en papel, y que mandar informes, mandar informes, o sea, quedar bien. El jardín es sí era rico, era bien simpático, pero muchos niños muy chicos, no, no, ese jardín no me gustó para una segunda vez, en lo absoluto. Después, ¿quién más? La Carina. Uh, terrible. La Carina iba a un colegio que

tenía un kínder que tiene 40 o 45 niños, terrible. La primera y la segunda vez que fui — la tercera ya no—, estaba sola, no tenía técnico, no tenía a nadie, no tenía educadora, no había educadora, ella estaba haciendo de educadora, y llevaba... bueno, hasta el minuto ella es la que está con todos los niños. A mí casi se me cayó el pelo porque dije, «cómo la responsabilidad que tiene con tantos niños...», porque hasta ahí va el cuento de la universidad, imagínese se mandaba alguna falla, me preocupé. Pero al verla a ella la verdad es que me relajé, porque es una maravilla. Esa es una de las personas, de las alumnas que me llamó la atención positivamente y me cambió 180 grados el concepto que tenía de ella. Ella hizo empezó la práctica con Paula y la dejó. Y ahora... yo no sé si siempre fue así, porque yo me acuerdo que yo le hice 2 o 3 ramos y le hice la primera práctica, pero sala cuna, que es nada que ver con esta. Pero, una maravilla. Fue tanto que no la fui a ver 4 veces, la fui a ver solamente 3 porque la verdad es que era fantástico. O sea, había que pulir un par de cosas, pero una maravilla, una maravilla, y ahí no tuve nunca nadie con quien hablar (risas). Ah, bueno, la malita fue la (suspira), en Manzanilla, la educadora muy activa, muy joven, pero lo que me pasó fueron muchos problemas con respecto a la actualización de las bases. Nosotros hicimos formato, nosotros nos actualizamos, etc., pusimos... ahora los formatos son flexibles y la forma de planificar también, pero lo que ella le estaba pidiendo, y como trabajan allá, no corresponde. No corresponde de aquí a la quebrada del ají, no. Tuve problemas con ella porque ella insistía en que la Gabriela planificara como ellos querían. Yo trataba de decirle que estaban un poco equivocadas con respecto a eso, pero tampoco me puedo meter mucho. Pero quería que yo la evaluara a su pinta, por decirlo así. Yo le dije que no, que yo tenía que evaluar solamente este formato, y así, de esta forma.

C: O sea, igual estuvo más variado en comparación a...

P: Lo otro había sido más parejito. No, este tuvo de todo un poco.

C: Y, ¿cómo viste los momentos de retroalimentación?

P: Les faltó más comunicación. Yo les decía, «chicas, esto es blanco», «ya profe», chao. Yo llegaba y decía, «ya, pero a ver, ¿cómo les fue?», «no, bien, sí, todo, blah. No, sí, bien». De repente alguien contaba que había tenido una reunión o una que tuvo un problema con un papá una vez, pero no fueron mucho ellas de expresarse, por más que yo les preguntara o cosas así. Entonces para que ellas me contaran cosas yo venía

preparada con algún tema específico que yo había visto en su última supervisión. Ya, «¿qué pasó con tal niño?», para que me hablaran, porque o sin no era como que ellas venían a dejar material. Así lo sentí esta vez un poco, no a preguntar y «profe, ¿cómo hago esto?» y que aquí y allá, y «hagámoslo así», no, era como «ya profe, ahí está, ¿me puedo ir?». Así fueron las tres cuartas partes de las sesiones.

C: Y, ¿cómo evaluarías este proceso de supervisión? En términos generales, viendo cómo fue todo.

P: Mira, bien, bien. Bien en general, pero sí con estos detalles que a lo mejor no me habían ocurrido antes o no se habían dado antes. Pienso que pudo haber sido el grupo, también yo. Pero igual los resultados fueron buenos, ¿ya? A como comenzaron, a este minuto, la verdad es que van a aprobar todas, porque una ya sabe ya cómo van... y cuando digo aprobar, es el examen. No la práctica. No, la práctica están todas aprobadas. Yo ya sé que les faltan las últimas cosas. Ya sé que están todas aprobadas. Pero el examen yo diría que lo van a aprobar todas, pero no con excelentes notas (risas), si uno sabe ya, en comparación a una que tuve el primer periodo, donde estaba la Olguita Wilipán, la Paulina Leiva, son puros 7, puros 7, 7, 7, 7. O sea, a lo mejor me mal acostumbré.

C: Y ¿qué modificaciones le harías a este espacio que es tan importante?

P: Ay. Para mí tiene que ser más largo.

C: ¿Más largo te refieres en tiempo?

P: En tiempo, en tiempo.

C: Que no sea solo un semestre.

P: Eh, las dos cosas. Para mí todo lo que se pide, toda la documentación y toda la cosa es demasiado para 4 meses. Eso es uno, y lo otro: la, ¿cómo se llama?, el taller también lo encuentro cortísimo. De hecho, yo algunas veces les decía, «chicas, ¿alguien puede llegar antes para empezar antes? Entones siempre eran la Ceci y la Sherezade las que llegaban antes. La Gabriela, por su misma pega, llegaba 7.10, 7.15, 7.20, entonces después qué le pasaba, «ah, es que yo no estuve». «Bueno, tienes que preocuparte tú —le decía yo— «si no alcanzaste a escuchar lo primero». Pero se hace muy corto. Sobre todo cuando hay que hacer retroalimentaciones individuales, o sea, se me va eso nada más que en la retroalimentación. Entonces no alcanzo a ver otras

cosas. Eso, es corto, tanto en el tiempo que ellas hacen... o la otra alternativa sería sacarles cosas. Sacarles cosas. O, por ejemplo, se hace un análisis del marco de la buena enseñanza una vez al mes. Entonces a lo mejor si lo hiciéramos cada dos meses, digo yo. Porque es mucho. Una vez al mes evaluación de los contextos de aprendizaje, una vez al mes planificaciones de patio, una vez al mes de las permanentes... y una vez al mes es evaluación de lo mismo. Planificar y evaluar. Además de las diarias. Lo que sí se hizo desde la jefatura, desde el departamento de Carolina, que me pareció regio, que antes se les pedían dos planificaciones diarias y ahora es una. Y la verdad que eso fue excelente porque, de las dos, aparte que las niñas terminaban mareadas, yo también para corregir (risas), la verdad es que no siempre se hacían las dos. Por el tiempo que ellas les dan para trabajar. Pero una sí. Esa parte la encontré muy buena, muy buena.

C: Y algún otro cambio, ¿tal vez recursos o algo así?, que te parezca necesario.

P: No, fíjate, no. Es que pienso y...

C: Tal vez las salas.

P: Ah, que eso depende de los jardines. Por ejemplo, el jardín de Cecilia tiene un ambiente muy bueno, aquí en Providencia, pero es una sala de este porte, que debe tener 4 por 4, y hay 17 niños. Entonces, claro, hay que ver eso, hay que tomar en cuenta eso para cómo trabaja ella, que es difícil. La misma Carina, que no tenga a nadie que... pero eso ya no cuenta, ella se la bancó entera con 45 niños. Y sin nadie. Yo le digo «¿y a qué hora vas al baño?» (risas). Pero eso no depende de nosotros. Ahora, personalmente siempre he pensado que, si bien es cierto, la mayoría de las alumnas van a JUNJI, me gusta que ojalá tuviéramos otros convenios u otras posibilidades para que las niñas vieran todo tipo de jardines, no tan solo los de JUNJI. Porque este de Cecilia, por ejemplo, que es lo de ahora, es súper lindo, tiene millones de materiales, es agradable, todas esas cosas. Entonces tienen que tener también, pienso yo para su formación, algo rico, algo bonito, algo ordenadito, algo nuevo. Pero siempre lo de JUNJI es como lo mismo. No siendo malos, pero conocer otras cosas, sí, sería una alternativa. Más convenios con otras entidades sería bueno.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Nancy Flores
Carrera	Párvulos
Duración	26:48 minutos
Identificación	Entrevistada: N. Entrevistadora: C.

C: Empezamos. ¿Qué mecanismos nuevos utilizaste en este espacio grupal de taller de supervisión de práctica? ¿O alguna modificación a propósito del contexto de las estudiantes?

N: Bueno, como había cosas muy puntuales que tratar con algunas, se trató de conversar con ellas antes de la reunión o se les pidió que, si tenían algo que comunicar, lo hicieran... se les dio la palabra dentro del grupo para poder ir puliendo. Porque hay algunas que están muy bien en algunos aspectos pero hay otras que están muy débiles todavía, sobre todo en aspectos como la planificación y la formulación de objetivos específicos. Entonces eso como que se trató de pulir de forma personal. Y lo otro que se implementó fue, la planificación que realizan los días lunes, me la tenían que devolver todos los días lunes evaluada con todo el proceso del instrumento que ellas usaran y además con todos los análisis. Entonces esa planificación es corregida, se les trae al lunes siguiente y es conversada también directamente con ellas. Eso fue lo que más se implementó para poder... ya como en lo último y el cierre.

C: ¿Cómo crees que se dio esta relación entre tú y las chicas en términos como de si se podían comunicar bien, podías darte cuenta cuando alguna tenía algún problema?

N: Sí, yo las conozco a ellas desde que llegaron a primero, entonces tuve varias asignaturas con ellas previas y tuve 2 prácticas antes de la práctica profesional. Entonces llegar a la práctica profesional es como haberles conocido toda su trayectoria. Ya sabía dónde estaban las falencias de cada una y se dio la comunicación en forma muy fluida. Al principio yo creo que —como en toda asignatura, sobre todo cuando van

por primera vez, en este caso ninguna es repitente de práctica profesional, primera vez que llegaban a esta instancia— se dieron cuenta que la profesora es la misma que habían tenido en la otra asignatura. No hubo cambios, ¿ya? Por lo tanto, fue cercana, la comunicación fue muy fluida. Se abrió un correo personal que ellas tenían para poder comunicarme toda la información y, al mismo tiempo, yo cada vez que tenía información nueva me comunicaba o con cada una o al grupo. Pero tuvimos buena comunicación encuentro.

C: Y entre ellas, ¿cómo se dio la dinámica?

N: Bueno, al principio venían bien como un grupo muy disperso. Venían las amigas. 2 amigas, 2 amigas, y como son 5, una quedaba sola. De a poco se fueron fusionando porque las traté de unir en el sentido de «mira, ella está usando un instrumento que no estás usando tú. Dile cómo está haciéndolo, pregúntale, dile que te muestre la pauta, tómale una foto». Y al final me cuentan que se fueron enganchando por ese lado y ahora el grupo entero conversa. No hay una que sobre, sino que están integradas a pesar de que siguen siendo 2 amigas, 2 amigas y una sola, pero integraron a esta persona que quedaba sola.

C: Y ¿cómo crees que se desarrollaron los espacios grupales? En términos generales.

N: Mira, yo encuentro que se desarrollaron bien, porque fueron capaces de ir... ellas fueron en forma muy valiente dándose cuenta de las cosas que no dominaban todavía y de poder solucionarlas. Y eso lo planteaban. Lo plantearon acá y lo pudimos discutir, lo pudimos ver y después lo fuimos viendo en forma... cuando yo iba a terreno las podía ver. «Claro, ella dijo que estaba mal en esto, vamos a ver cómo le va a ahora» y ahí la llamaba y después le decía «mira, en realidad, sigues débil en esta parte. Efectivamente tú, bueno...». Y lo otro es que ellas graban una obra de teatro, son como 4 o 5 horas las que tienen que grabar. Entonces esa nota no se las puse yo, se las pusieron ellas, fue como una autoevaluación. Pero la autoevaluación fue muy justificada. O sea, usted se está poniendo un 6, se quiere poner un 7, pero justifíqueme por qué. Previo a eso yo tenía en un cuaderno todas las cosas que yo encontraba que no estaba haciendo bien. Entonces después las comparaba y hablaba con ella. «Mira, fue justo lo que yo tenía acá escrito, así que bien con tu evaluación, se justifica la nota, te la paso acá al cuaderno de planificación». De esa manera encuentro que fueron bien

honestas. Y además que ellas son lapidarias, porque se ponen notas mucho más malas de las que yo les podría haber puesto. Entonces dicen «no profesora, yo me la merezco, está bien lo que yo me puse». Digo yo «oh bueno, vamos» (risas).

C: ¿Y cómo visualizaste tu rol como supervisora? ¿Hubo algún cambio?

N: Sí, durante el trayecto de la práctica se notó un cambio de mano muy dura a mano ya más blanda, cuando les faltaban como 2 semanas para terminar lo que llamamos nosotras... hasta mediados de noviembre, que va incluido dentro de un proceso acumulativo, porque ahora ya están más relajaditas. Ahí como que solté un poco porque ya dije «ya, fue demasiado brusco todo, casi todo el semestre, las vamos a dejar respirar un ratito». Ya, «tráiganme el portafolio, la próxima clase me van a traer la bitácora». Entonces era... fue hartito. Fue como harta cosa lo que se les exigió. Aparte de lo que había acá en el programa, yo siempre les puse una cosa más. Después me di cuenta que les había puesto algo extra que había sido... bueno, yo cuando les dije «les voy a poner esto y bla bla bla», se los dije y no sonaba tan complicado. Y después cuando llegué a la casa y lo analicé dije yo «oh, les estoy pidiendo demasiado. Parece que me pasé en este límite». Porque tenían que elegir 3 planificaciones para poner en el portafolio: una con buenos resultados, una con resultados regulares y una con resultados malos. Entonces yo les pedí 3 buenas, 3 regulares y 3 malas. Nadie alegó pero sí se sintieron sobrepasadas en trabajo. «Profesora, eso es mucho», me dijo una. «Pero cómo va a ser mucho, si tiene que seleccionar solamente y después analizarla». Bueno, y después conversando con mis colegas me dijeron «no, es una. Es una buena, una regular y una mala durante todo el proceso». Entonces ahí yo les mandé un correo y les dije «espero que me disculpen, pero en realidad no vamos a hacer las otras 2 que les pedí en la reunión, sino que la vamos a dejar en 1. Así que respiren profundo, ahí terminando su proceso». Entonces de esa manera encuentro como que fui soltando un poco la mano.

C: Y ¿qué papel crees que jugó la profesora que está en el centro de práctica?

N: Ah, maravilloso, maravilloso.

C: O sea, cuéntame un poco porque ¿las chicas están todas en un mismo centro de práctica?

N: No, no. Están todas en centros de práctica distintos. 4 trabajan ahí mismo en el centro de práctica y hay una que no es técnico, por lo tanto ella era secretaria de una institución que es el hospital Félix Bulnes, creo que es, y ahí hay una sala cuna y un jardín. Ella quería hacerlo en un nivel distinto al de su trabajo, porque las prácticas anteriores ya las había realizado ahí, entonces quería ver cómo era la experiencia en un jardín JUNJI. Pidió acá la posibilidad de que se le mandara a jardín y se la mandó a un jardín común. Ella era aparte y además que, conociendo recién a la educadora, recién al grupo, fue todo nuevo para ella. Incluso la comuna, porque le tocó acá en Pedro de Valdivia con Guillermo Mann y ella está acostumbrada... trabaja en Providencia, acostumbrada a otra cosa. Bueno, y jardín JUNJI que es distinto también porque recibe a niños en condiciones vulnerables entonces ella no estaba acostumbrada a estar inserta en esta realidad. La primera evaluación que le fui a dar fue muy deficiente, porque ella se puso muy nerviosa y el rendimiento fue muy malo. Hablando con la educadora, la educadora no estaba contenta con ella, estaba muy disconforme, encontraba que hablaba muy bajito, que no le ayudaba, que no era un aporte dentro del nivel. Entonces yo hablé con la educadora y le dije, «mira, ella no es técnico y no se le puede exigir como una técnico, pero sí ella tiene la base como para poder ser educadora y me gustaría que la viéramos en ese otro plano. Yo le tengo que hacer 3 supervisiones más y cuando venga en la segunda lo conversamos y vemos qué pasa». Bueno, cuando ella llegó en la tarde a revisar su pauta de evaluación venía con la idea de retirarse porque ella sabía y olía que le había ido mal. Además la educadora había conversado con ella. Y yo hablé con ella, le dije «no podemos tirar todo lo que has hecho en casi un mes de práctica, no, vamos a esperar. Yo confío en lo que tú sabes, confío en lo que tú eres como buena alumna, muy responsable, así que yo me la juego por ti y te voy a dejar en el centro de práctica. Pero voy a ir una segunda, una tercera y una cuarta vez y quiero que cerremos la práctica como corresponde, pero no quiero que te vayas así porque estás renunciando sin siquiera saber la nota que yo te puse». Entonces me dijo «no, es que me siento mal, porque todo salió mal, porque la educadora habló conmigo». En resumidas cuentas, yo no le puse tan mala nota porque en realidad encontré que había hecho algunas cosas buenas, pero el trabajo con los niños había estado deficiente. «Así que ahí tienes un 5». La segunda vuelta no estaba

la educadora pero estaba la directora, entonces hablé con la directora, le dije que en la primera no le había ido muy bien, que yo había encontrado que la educadora no estaba conforme con la alumna y venía a ver qué pasaba con ella. Fue un cambio así como del cielo a la tierra. «Muy contenta», me dijo, «estamos muy contenta con tu alumna, felices. Ella ha hecho cosas maravillosas y le damos una escarapela porque es la única alumna en práctica que está acá», me dijo. Acá hay varios niveles y son muchos niños, porque es JUNJI, tienen casi 35 niños en sala, poco personal. «Y ella desde el primer día que llegó acá demostró algo distinto, que ella iba a salir adelante». Y ahí también me dijo, «tiene una falencia, que la voz no la acompaña absolutamente para nada, pero ha usado buenas estrategias, ha salido adelante». Yo le dije, «me gustaría que me dijera qué hago, ¿me la llevo?, ¿hablo con ella? Porque yo ahora la acabo de ver y la vi muy empoderada en el trabajo. Las técnicas la ayudaron, la apoyaron. Entonces me dice, «no, por favor, por ningún motivo te la puedes llevar. Para nosotros es un gran aporte». Yo salí súper contenta, después hablé en la tarde con ella y le dije «estás haciendo un súper buen trabajo así que sigamos». Ya en la tercera vuelta me tocó... estaba la educadora en sala y me dice «oh, tu alumna es maravillosa». Y yo dije, «pero ¿cómo?». «Sí, me dijo, sabes qué, ha usado unas estrategias maravillosas. Llega todos los días con cosas novedosas para los niños. Estoy súper contenta con ella así que te agradezco mucho el paso por acá por el establecimiento». Además que el jardín es artístico y ella como proyecto educativo dejó un teatro móvil con disfraz, con cuento... lo hizo sola, muy bonito. Hablé con la Luna y me dijo «profesora, yo no le creo mucho porque todavía la veo lejana». Bueno y en la última vuelta, ya delante de la alumna me dijo, «o sea, te felicito por tu alumna, la felicito a ella y aprovecho de decirte que eres una excelente profesional y quiero que te quedes acá hasta que se acabe tu práctica porque yo estoy feliz contigo». Entonces yo la quedé mirando y le dije «ves que hay milagros, que existen y que pudiste hacer algo distinto». Así que la unión de ellas fue muy buena y ahora la está usando como puntal dentro de la sala porque ella sale y ella [la alumna] se queda a cargo del nivel. Está haciendo la evaluación final y va a participar en la ceremonia de clausura del año porque estos niñitos... este es el último nivel, así que se van a colegio. Las mamás también la quieren mucho y los niños la adoran.

C: Y con el resto de las profesoras, ¿cómo ha sido tu relación?

N: Mira, el resto de las profesoras, a ver, tampoco las conocía, pero sí cuando hacen la práctica adentro del establecimiento a veces les juega en contra. Porque les exigen mucho más y las mismas compañeras a veces tiene un poco de celos profesionales. Bueno, ahí hay una niña que le está pasando eso en ese minuto, porque ya se está quedando a cargo del nivel, ya como que la educadora es directora también del establecimiento, entonces como que la soltó un poco. Pero la relación de alumna-educadora de sala es buenísima. Al mismo tiempo, yo siempre que voy... ella siempre está en la sala y tiene plena confianza y «me voy, tengo que ir al dentista, te dejo» así que también es buena. Bueno, y de las otras 2 estudiantes una está en el ISP, excelente, ella se ha portado muy bien, y la educadora que le tocó es una educadora de párvulo, pero además tiene mención inglés. Entonces ella sale mucho de la sala porque el jardín en todos los niveles se les enseña inglés. Entonces ella [la educadora] sale mucho de la sala, la ve la primera actividad que ella [la estudiante] hace y después abandona y esta niña sigue con todo hasta que cierran. Bueno, yo cada vez que voy a los establecimientos hablo con ellas para ver cuál ha sido su rendimiento, que me digan qué cosas podemos solucionar nosotros como universidad, qué cosas ellas creen que les falta a las estudiantes. Y ella está feliz con su alumna. La otra también es de integra, la otra alumna, la educadora también está a cargo de ese nivel, así que llegando se lo entregó. Le dijo «tome, usted se hace responsable». Y esta niña ha trabajado prácticamente sola, porque tiene una técnico que no es técnico, que es una niña que le dijeron que la iba a ayudar y le pusieron un delantal. Pero ahora llegó una técnico que tiene su título técnico, así que ahora se ve un poco más relajada. Eso es más o menos lo que se hace cuando se va a supervisión y cuál es la relación de ellas dentro del establecimiento. Han podido hacer todas las cosas que de aquí de la universidad se les ha pedido, no le han puesto trabas, para nada. Así que le trabajo ha sido fluido.

C: Y respecto de los momentos de retroalimentación, ¿cómo fueron desarrollándose?

N: Cuando yo las voy a ver a terreno pido autorización a la educadora y las saco de la sala, hablo con ella y anoto en mi cuaderno, les pongo todo, porque yo me quedo sentadita ahí y voy anotando todo, todas las cosas, el portafolio, la bitácora, y cómo fue su desarrollo de planificación. Hablo con ella y le digo «mira, te falta esto, estuviste

débil en esto otro. El portafolio no está bueno así que me lo vas a llevar el lunes, lo tengo que revisar entero. A la bitácora le faltan cosas. Tu presentación personal no me gusta, tienes tu delantal manchado, tu pelo está suelto», entonces empiezo como a mmm... pesada. Y después hablo con la educadora. Le digo «perdón, ¿puedo hablar contigo un ratito?». Vamos a otra sala o nos quedamos lejos de la alumna y ella me hace un comentario de la alumna. Cómo la ve, cómo ha sido su evolución, si ella lleva sus planificaciones, si las desarrolla normalmente, o ella tiene que andar avisándole. Pero por lo general, toda la retroalimentación que tengo con la educadora siempre fue positiva, siempre fue positiva durante el semestre y las alumnas se han portado muy bien, muy muy bien, o sea, no necesitan que esté la educadora ni que ese día que voy yo vamos cantando, vamos haciendo un trencito, no. Siempre se portan bien y se comportan igual. Eso es más o menos lo que se hace. Y después en la tarde, cuando yo las he ido a supervisar, les traigo una pauta, se las entrego, la firman, y ahí aprovechamos de pulir otras cosas que se nos quedaron en el tintero o que no alcancé a trabajar con ellas de a una por una.

C: ¿Cómo visualizas el proceso de supervisión desde tu rol?

N: Yo lo encuentro bueno. Nos toca llegar en la mañana junto con ellas y cuando es práctica profesional prácticamente estamos toda la jornada, porque tenemos que ver desde su desempeño, desde que recibe al niño, todo lo que corresponde después a rutina, el desarrollo de la planificación y a continuación se ve patio o se ve otra instancia que ella realiza, que está todo planificado, entonces para ver si va siguiendo la planificación. Por lo tanto es una jornada larga, no es «yo voy, veo una cosa chiquitita y me voy». Porque después como me toca hablar con la directora, con la educadora, con la alumna, entonces por lo general salgo casi con ellas. Me tocaron jardines muy lejos. Uno en Colina, que me tengo que ir un cuarto para las 7 de la mañana de mi casa porque tengo que llegar allá a las 8.30 cuando ingresan, entonces el bus sale a las 8. Si yo no llego a las 8 pierdo el bus y pierdo la supervisión. No puedo tomar otra cosa y tampoco tengo vehículo, entonces no me puedo acercar. Pero ya me queda una sola vuelta y salieron muy buenas todas, encuentro, del proceso... y las alumnas que están por acá cerquita igual, llego en la mañana, tengo todo el día para verlas toda la jornada, y después salgo tranquila y hago mis cosas, lleno mi pauta. Encuentro que es un

proceso, al principio, cuando estaban en otras prácticas, no en esta, ellas se ponían muy incómodas cuando yo estaba, a pesar de que yo me siento en un rincón, no hablo absolutamente nada, aunque ella esté cometiendo un error... a no ser que sea algo muy brutal, ahí yo intervengo inmediatamente y le digo lo que está pasando. Pero por lo general yo me siento ahí, alejada, no participo en nada, en nada, en nada, me mantengo en silencio y solamente anoto. Ese es como mi rol. Mi rol es después de. Qué pasó después de la supervisión.

C: ¿Y qué modificación le harías como a este espacio? En términos de recursos, tal vez te gustaría más horas, más grabación de sesiones. ¿Qué cambios se te ocurren para realizar, si es que dependiese de ti?

N: Mira, yo encuentro que ellas vienen tan agotadas. Porque trabajan, trabajan en el mismo establecimiento. Y la otra alumna que no trabaja en el establecimiento, le dieron permiso solamente en la mañana hasta la 1 y ella sale a las 12, entonces ella se va corriendo a su trabajo, a veces no almuerza, y cuando llegan acá tú las has visto llegar pero... no llegan así como muy frescas. Porque viene del trabajo, entonces terminan la jornada 5.30, no alcanzan a irse a sus casas, sino que se vienen directamente para acá, y cuando llegan acá encuentro que es una instancia que yo trato de sobrellevar lo más liviana posible. Trato de conversar con ellas las cosas que son puntuales, cuando hay alguien que está cometiendo algún error la cito antes, entonces hablo antes con ella porque nunca trato de dejarlas para después, para que lleguen a sus casas como tienen que llegar, a atender a su familia, atender a sus hijos porque son casi todas mamás. Considero que cuando estoy en el proceso de práctica está bien, pero acá termina el proceso de práctica y se acaban las sesiones también de terreno, o sea de nosotros, entonces no sé. Considero que, a lo mejor, agregar 1 o 2 sesiones más después que ellas terminan el proceso, sería a lo mejor súper bueno porque sería a lo mejor una retroalimentación tanto del grupo, tanto del trabajo que ellas realizaron, como lo que yo les pueda aportar. Y a la vez, cosas como cómo fueron solucionando problemas, porque muchas veces les tocó solucionar problemas muy complicados con los niños, con mamás difíciles, a otras les tocó con personal de aula que eran muy complicadas y las dejaban solas. Hubo una que yo la fui a ver y se fueron, la dejaron sola con 28 niños y me quedó mirando y yo le dije «siga», no podía parar la actividad.

Todas esas cosas las fueron puliendo y las fueron solucionando. Yo encuentro que sería bueno que lo conversaran entre ellas. Creo que esa parte como que falta en las reuniones porque tengo una, bueno, la que vive en Colina que «ojalá termine luego la reunión profesora que me tengo que ir», o sea, para ella retroalimentación con el resto es muy poca. A lo mejor dejar una sesión más así como libre, así como «ah, no vengo del jardín, vengo de mi trabajo», conversemos sobre la práctica, qué fue lo bueno, qué fue lo malo, esa instancia creo que haría falta. Porque cuando nosotros terminamos, por ejemplo, ahora terminamos ya la primera semana de diciembre y yo tengo dos alumnas que van a quedar una semana más porque tienen que recuperar. Pero las demás ya no vienen. Entonces van a venir solamente ellas dos y yo con ellas dos voy a hablar, entonces encuentro que me faltó esa parte. Ahora, a lo mejor ellas también quisieran decirme muchas cosas como supervisora, o sea, profesora, si usted fuera aquí o si usted fuera acá o si usted nos diera una oportunidad... entonces yo no lo sé. Lo único es que yo me entero después cuando leo la pauta de evaluación docente. Entonces ahí digo yo «ah, en realidad sí, tiene razón, faltó esto» o «no, porque no hay espacio, porque cómo, dónde lo meto». O sea, yo sé que faltan cosas, pero sería interesante en dónde lo pongo, en qué minuto. Eso encuentro que falta. En cuanto a equipo y todo lo demás yo encuentro que estamos bien porque, bueno, yo, la primera entrevista, les decía «hay poco espacio para nosotros», porque a mí me habían dejado la sala con Patricia, entonces Patricia ocupaba una esquina de la sala y yo ocupaba otra. Y entre que hablábamos las estudiantes se cruzaban las preguntas y no sabían a quién escuchar, si a la otra profesora o a mí, entonces yo definitivamente dije «no puedo seguir en esta sala, son muchas estudiantes, hay muchas cosas que son muy distintas entre la otra profesora y las mías, entonces necesito una sala sola». Afortunadamente habían espacios y me dieron esta sala y me vine inmediatamente para acá. Encuentro que si yo proponía soluciones a un problema, me las dieron. Y lo otro, es que en la primera entrevista también, no se presentó la instancia para haber analizado en conjunto con las alumnas una grabación, que fue lo mismo que pasó ahora, porque la mayoría de los computadores que nosotros tenemos, incluso los que yo tengo en mi casa, ya no tiene CD y nosotros les pedíamos grabado en CD. Yo les dije «ya, tráiganmelo en un pendrive». Los pendrive los usan en los trabajos entonces «profesora,

yo no se lo puedo dejar porque lo necesito, pero si quiere lo vemos acá», pero ya iban a ser las 9. «Pero rapidito profesora», «pero es que yo no puedo ver las cosas rápido. Yo las tengo que ver, tengo que analizar, tengo que ver lo bueno y lo malo». «Ya, mándenmelas a mi correo». Eran tan pesadas que en el correo tampoco las podía abrir. Eso fue algo negativo tecnológico, y las alumnas son todas tecnológicas, si yo no soy tecnológica, pero ellas sí. Entonces «ingéniense ustedes cómo me pueden mandar a través de qué vía para yo poder tener la información e ir a la par con ustedes y las próximas clases yo les traigo mi retroalimentación y ustedes se van a ir evaluando». Pero eso creo que salió bien en dos instancias solamente. Con las demás todavía hay grabaciones que andan dando vueltas porque «es que me grabó con el celular de otra compañera que vive está en otra sala y todavía no nos podemos juntar», entonces... Esa parte encuentro como que hubiese sido una buena instancia pero no resultó.

C: ¿Algo más que te gustaría agregar Nancy?

N: Mira, creo que lo demás está bien, porque en cuanto a tiempo que nosotros tenemos, que es desde las 7 de la tarde a 8 y media, nos alcanza el tiempo, es más que suficiente, al menos con 5 estudiantes que son las que yo tengo. Alcanzo a trabajar bien con ellas, vemos lo general primero y después vemos lo individual. Así que en cuanto a ese tiempo encuentro que estamos bien.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Carmen Urbina
Carrera	Ed. Física
Duración	13:16 minutos
Identificación	Entrevistada: C. Entrevistador: D.

D: ¿Qué mecanismos utilizó en los espacios grupales o talleres de supervisión de práctica?

C: Observación directa y conversación con los docentes profesores guías que están en los recintos de práctica. ¿Por qué? Porque yo siempre les digo a los chiquillos que la supervisión es una fotografía. Y es la fotografía de un momento en el cual hay factores que pueden influir en forma positiva o en forma negativa. Va a depender mucho a veces de cómo están los chiquillos, los alumnos en clase, cómo está el ambiente, o sea, hay factores que son decisivos para el trabajo que tienen que desempeñar los chiquillos. Entonces yo siempre, aparte de la observación directa de su trabajo, converso con los profesores guías, porque ellos son los que me pueden indicar y me pueden decir mejor que nadie cómo ha sido el proceso durante todo el semestre. La idea siempre es que vayan de menos a más. Que vayan mejorando y que vayan creciendo profesionalmente. Entonces siempre la supervisión yo la hago considerando esos dos factores. La supervisión, la observación directa, más la conversación con el profesor guía.

D: Perfecto. Y ¿esto fue siempre del mismo modo?, o sea, ¿no hubo una modificación de las herramientas usadas?

C: ¿La supervisión?

D: Sí.

C: No, siempre la hacemos del mismo modo. Llevamos una pauta de trabajo, de observación, pero yo siempre complemento las dos, siempre.

D: Ya, desde el inicio fue igual.

C: Sí, sí.

D: Y ¿cómo se dio la relación con sus supervisados?

C: Bien, bastante bien. Los chiquillos quedan bastante conformes porque, después de hecha la supervisión, uno hace la retroalimentación donde le indica a los chiquillos qué es lo que uno vio, lo bueno, lo malo. Yo digo lo bonito y lo feo. Y qué es lo que informó también el profesor guía independiente después de la evaluación que mande él en la pauta de evaluación del profesor guía. Entonces los chiquillos sí se dan cuenta porque, ya a estas alturas, son personas adultas y son capaces de reconocer cuáles son sus defectos, sus falencias, y también sus virtudes. Porque yo cuando hago la reflexión final con ellos también destaco lo positivo. Yo digo «chiquillos, faltó esto aquí y acá. Esto otro, ¿por qué lo hiciste así? Yo lo hubiera hecho de otra manera, pero indícame tú por qué lo hiciste de esta manera. Ojo con este alumno que se te fue para allá y no te diste cuenta. ¿Por qué trabajaste de esta manera?», para entender también la mecánica o la idea de trabajo que tenía en ese momento, porque, te vuelvo a repetir, es una fotografía en la cual influyen muchos factores, y uno como observador en el momento no tiene esa información. Por eso al final yo les pregunto y converso con los chiquillos.

D: Entiendo. ¿Y cómo se desarrollaron los espacios dentro del grupo? ¿Cómo fue la dinámica?

C: ¿En la supervisión?

D: Claro.

C: Bueno, generalmente cuando uno llega al establecimiento pide poder ingresar para supervisar a los alumnos y te hacen pasar a hablar con la jefa de UTP o directamente a veces con el director o directora. Después, seguido de eso, llaman al profesor guía y uno va directo hacia el sector donde se está realizando la clase. Ahí uno realiza la observación directa, ve cómo se maneja el alumno en cuanto al manejo de contenido, al uso de la voz, al manejo grupal, en fin, uno ve la planificación que lleva el alumno y ve si está realmente realizando el trabajo de acuerdo a lo que está planificado. Si es necesario hacer modificaciones de acuerdo a lo que está estipulado en el papel a la realidad que el alumno tiene en ese momento... porque eso también tiene uno que ir

ponderando en el momento. Entonces los espacios están dados de acuerdo a lo que tiene cada establecimiento.

D: Y en ese sentido, ¿usted visualizó algún cambio en la relación que tuvo con alguno de sus supervisados, más personalmente?

C: Pero ¿en qué sentido? ¿Cambio como qué podría ser?

D: Por ejemplo, tomando en cuenta que fue un proceso, y como ya estamos en una etapa de cierre, ¿se relacionó de manera distinta...? ¿Hubo que tomar alguna medida, por ejemplo, especial con alguno?

C: Sí, sí. Hay algunos que cuando comienzan, bueno ellos están como más relajados, todavía, yo digo, son jóvenes, entre comillas. Pero después con el transcurso de los días y de las semanas, le van tomando el peso a lo que significa ser docente. Y yo siempre converso con los chiquillos: «chiquillos», les digo, «el trabajo de un profesor es importantísimo. Nosotros podemos dejar marcada a una persona para el resto de su vida. Y puede ser en forma tanto positiva como negativa, porque si nosotros actuamos mal, lo más probable es que lo marquemos en forma negativa y no quiera saber nunca nada más de actividad física. Como también podemos hacer que se enamore de la actividad física». Como me ha pasado a mí con algunos alumnos que tuve en el colegio. Entonces con los chiquillos, sí, hubo, desde un principio, sí hubo cambios, porque los chiquillos se acercan más. «Profe ¿sabe qué?, me pasa esto, me pasa esto otro. Mire, ocurrió esto en el colegio, ¿cómo cree usted que lo puedo solucionar?» me dicen. «Pero usted que lleva tantos años de experiencia en un colegio que es de situación vulnerable, ¿qué haría usted?». Yo digo, «mira, yo te puedo decir que lo que yo haría de acuerdo a la realidad en el que yo me manejo, en el que yo trabajo, pero tú tienes que ponderar la situación de acuerdo al establecimiento en el que tú estás». Y yo lo hablo en términos generales, porque nosotros siempre exponemos los problemas en forma grupal, cosa de que lo que le sucede a uno, le sirva también al otro. Porque muchas veces hay situaciones similares que suceden en los colegios. Entonces la experiencia de uno, la idea es que la pueda compartir y le sirva a los demás.

D: Entiendo. ¿Cómo fue su relación con el profesor colaborador que se encontraba ahí en el centro de practica?

C: Mira, en general, bastante buena. Nosotros tenemos centros muy buenos de práctica. Hay colegios que los profesores son realmente, yo digo, hay que sacarse el sombrero por cómo son como profesores guía. Porque toman tan en serio su trabajo que dicen, «no, es que vas a ser mi colega y yo no quiero pasar vergüenzas ajenas». Entonces me dicen, «yo me preocupo desde que llega hasta cuando se va de cómo está, cómo actúa, qué es lo que hace, qué es lo que dice». Hay una guía real de parte de los profesores. Como también tengo que mencionar que lamentablemente de repente nos hemos encontrado con algunos colegas que dejan bastante que desear en ese sentido. Y a la vez yo voy informando acá cuando hacemos el análisis de los colegios de centros de práctica. «No», les digo, «¿sabes qué? Ese colegio sácalo». Lamentablemente, el colega este que está trabajando ahí no nos sirve como profesor guía. En cambio en los otros, «sí, a este sí, hay que dejarlo y hay que enviarle porque tiene hartos cursos, entonces puede tomar más practicantes».

D: Volviendo un poco a la supervisión, ¿usted le haría alguna modificación?

C: A ver, es que la supervisión tiene que ser sí o sí. A lo mejor podríamos modificar la pauta que nosotros llevamos. Esa a lo mejor la podríamos modificar, donde también se le dé un poquito más de énfasis a lo que sucede en el momento y no solamente a lo que ya está estructurado, porque la educación, la clase, no es algo rígido, y nosotros tenemos que ir modificando en el momento. Eso no significa que vamos a improvisar. Porque nosotros tenemos que tener muy claros los objetivos de aprendizaje del alumno, los contenidos que vamos a trabajar. Nosotros podemos llevar actividades programadas, pero si el curso no está en condiciones de desarrollar esa actividad fantástica que yo llevaba, pero a lo mejor puedo lograrla a través de otras acciones. Necesariamente yo la cambio, porque la realidad yo la voy a modificar, pero el documento es rígido, ese no se modifica. La pauta está establecida donde dice «el objetivo es concordante con la planificación», o «las actividades son...». Entonces yo digo «bueno, no, a lo mejor no es concordante, no es la que tenía puesta, pero hay una causa». Falta esa parte donde uno pueda colocar que hubo modificaciones y que la modificación está justificada y está ajustada a la realidad que se está dando en el momento con los alumnos. Y a la vez está aprobada y apoyada por el profesor guía.

D: También modificaciones podrían en el ámbito de tiempo de horas de clase o del espacio...

C: No, ahí no. Porque esa parte no la puedes modificar. El colegio ya tiene establecida su malla curricular, entonces no vas a poder modificar esa parte. Ellos van a hacer la clase. Yo siempre digo, «chiquillos, son ustedes los que se adaptan al colegio, el colegio no se va a adaptar a ustedes. Ustedes traten de sacar el máximo de provecho, el máximo de experiencia en ese tiempo que les está otorgando el colegio. Aprovechen a sus profesores guías, aprovechen la experiencia que tienen esos profesores. Pero a la vez esto tiene que ser recíproco, tiene que haber una retroalimentación para ambos. El que está allá, que salió hace tiempo de la universidad, con ustedes puede ver cosas nuevas». Entonces digo, «no sean egoístas, lleven, innoven en actividades, vayan haciendo innovaciones que favorezcan el aprendizaje de los chiquillos, que los entusiasme, que los encante. Y a la vez, traspásenlo a los profesores que están allá. Porque ellos muchas veces salieron, se titularon, y nunca más hicieron un perfeccionamiento. Entonces aquí tiene que ser recíproco: ustedes aprenden de la experiencia, pero ustedes le llevan lo nuevo al profesor y él alimenta sus conocimientos, sus actividades, a través de ustedes.

E: Y en el espacio de acá, ¿modificaciones en este taller de práctica?

C: Fíjate que yo encuentro, bueno, a cómo yo lo llevo, lo encuentro que está bien. El tiempo está bien, son dos veces a la semana, o sea, estamos... está bien estructurado y uno se ajusta y ve con los chiquillos cómo sacar el mejor provecho de ese tiempo. De hecho yo siempre me paso en las horas. Antes yo estaba en una sala arriba y un colega me estaba esperando que yo saliera (risas). Porque en realidad los chiquillos de repente tienen tantas dudas, tantas cosas que decir y que contar o preguntar. Y todo es importante, todo es importante. Ahora, qué es lo que hago yo, trato de ir ordenando de acuerdo a los temas que vamos tratando en cada sesión. Pero si surge un tema que no estaba considerado para esa clase y que es importante para los chiquillos, yo dejo de lado lo otro. Y veo esto que les está afligiendo, que les preocupa, que no saben qué hacer. Porque ellos tienen que ir al colegio y tienen que ir seguros de lo que van a hacer. Seguros de que su trabajo va en beneficio de los alumnos y que están actuando en la forma correcta.

D: Perfecto. Finalmente, para ya ir cerrando, ¿cómo evaluaría tanto su actuación como supervisora, así como el rol mismo de supervisora?

C: A ver, el rol de supervisora. La verdad es que más que supervisora me gusta ser una persona que acompaña a los chiquillos. Que va a evidenciar que lo que se entregó en la universidad se está poniendo en práctica en el centro de práctica. Porque no es ir a supervisar solamente cuando uno va a los colegios. Uno va a recoger las opiniones y comentarios de las otras personas externas a la universidad. Más que supervisora yo soy un ente, un nexo entre lo que es la universidad y el colegio. Y la otra parte me dijiste que...

D: Su actuación como supervisora.

C: Bueno, yo siempre en ese sentido trato de ser bien imparcial, trato de ser lo más justa posible. Yo les digo, «chiquillos, me voy a ir a fijar en esto, en esto, en esto». Ellos están muy asustados al principio con las supervisiones. Yo les digo, «chiquillos, si yo no voy a ir a... “yo soy el ogro”, no. Yo no voy a ir ver si es que los pillo en algo que no tenían que hacer, no». No se trata de eso. Mi función como supervisora es ir a los colegios, ser el nexo entre la universidad y el colegio para evidenciar el desempeño que tienen ustedes allá. Y a la vez, también dejarle la puerta abierta a que otros puedan seguir el mismo camino que ustedes y a la vez ver si el colegio puede tener algún beneficio de lo que es la universidad. Esa es mi función, mi rol como supervisora.

D: Bien, estaríamos, muchas gracias.

C: Gracias a ustedes

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Nancy Flores
Carrera	Ed. Parvularia
Duración	33:01 minutos
Identificación	Entrevistada: N. Entrevistadora: E.

E: Bien Nancy, muchas gracias nuevamente. Antes de comenzar la entrevista te voy a pedir que me indiques tu nombre completo, profesión, años de experiencia y cuántos estudiantes vas a tener ahora en este proceso de práctica profesional.

N: Ok. Mi nombre completo es N, soy educadora de párvulos, magíster en educación, gestión y pedagogía en educación superior, y este semestre me corresponde hacer práctica profesional con 5 estudiantes. La experiencia que tengo es que empecé en el 2000 a hacer prácticas profesionales en diferentes instituciones de enseñanza superior. Partí en un instituto profesional donde se formaban educadoras de párvulo también, que se llamaba Enac, que se terminó con el tiempo, después pasé a formar parte de Ucinf en el año 2000. Después estuve en la Andrés Bello, también en práctica profesional y ahora estoy acá en Gabriela Mistral.

E: Cuéntame un poquito respecto del programa que tú ves acá de educación parvularia. ¿Cuál crees tú que es el modelo pedagógico o educativa al que se adscribe el programa?

N: El modelo pedagógico, a ver, nosotros estamos insertas en una misión inicial que tiene que ver con la universidad y es más de valores, nosotros guiamos a la estudiante en el programa en cuanto a valores cristianos. La formación para que desde ellas se derive todo lo que tiene que ver con estos procesos dentro del trabajo con niños y con otras personas que están dentro del establecimiento. Y el modelo pedagógico tiene que ver con la entrega, cómo la estudiante entrega el conocimiento, y se supone que aquí la estudiante tiene que entregar el conocimiento adquirido durante los 3 o 4 años que ella

ha pasado por la universidad. Acá en la práctica pedagógica, o sea la práctica profesional, no enseñamos absolutamente nada, nuestro trabajo acá es guía, es guiar a la estudiante que ya adquirió todos los conocimientos dentro del proceso formativo. Ahí la vamos guiando, por lo tanto esa es nuestra misión. Desde el primer día que llegan a nuestras manos nosotros conversamos con ellas y todas las reuniones van destinadas y dedicadas al desarrollo de un programa que nosotros tenemos divididos en clases y ahí nosotros vamos organizando y verificando el quehacer que ellas realizaron ya dentro del aula y lo que les toca realizar la siguiente semana, entonces así, de esa manera, nosotros vamos trabajando.

E: ¿Hay algún autor central, desde lo más pedagógico, en el programa o que tú como supervisora, adscribe?

N: Nosotros las llevamos mucho a todo lo que es la parte del desarrollo del niño de Piaget y como profesionales nos enfocamos mucho en lo que es Maturana, todo lo que es la vivencia, el trabajo con eventos naturales. Desde esa perspectiva vamos enfocando todo el trabajo pedagógico en el aula.

E: En este taller, ¿qué mecanismos de enseñanza-aprendizaje se utilizan en el espacio grupal? O recursos pedagógicos que se utilicen dentro del taller, acá en la universidad.

N: Bueno, uno de los recursos que más... lo primero que hacemos es revisar la recogida de información. Ellas cuando van a terreno lo primero que tienen que hacer es recoger información y traspasarla a un instrumento pedagógico. Estos instrumentos ya fueron estudiados, por lo tanto ellas tienen un cuaderno que se llama cuaderno de bitácora, donde ponen todos los antecedentes del niño, si tiene necesidades educativas especiales, enfermedades, vacunas, peso, talla, registran asistencias, es todo un registro de los niños. Además van haciendo observaciones durante el día y van haciendo registros de observación diarios y registros anecdóticos con las cosas que van sucediendo con cada uno de los niños. Entonces tienen un cuaderno informativo. El otro instrumento pedagógico que se utiliza acá son las planificaciones. Ellas nos muestran planificaciones ya realizadas y evaluadas y nosotros firmamos la planificación que viene para la semana. Es decir, nos traen 5 planificaciones ya realizadas y evaluadas y 5 planificaciones por realizar. Y usan también como instrumento técnico pedagógico un portafolios dividido en el marco para la buena enseñanza, con los 4

dominios, y ahí van agregando ellas informaciones reflexivas sobre su proceso en cada uno de ellos, y eso nosotros lo vamos monitoreando. Y también pautas de trabajo como estudios de caso, por ejemplo, proyecto de mejoramiento educativo, plan semestral, todo eso se va monitoreando en cada una de las sesiones que nosotros tenemos con ellas.

E: Pensando en esta misma instancia, ¿cómo visualizas tú que las estudiantes aprenden? ¿A través de estos instrumentos aprenden bien o agregarías tú algún otro? ¿De qué manera se va produciendo el aprendizaje en ellas?

N: Aquí hay dos instancias de aprendizaje. Una, la que está en terreno, la que ella realiza directamente con el niño en el aula, y la otra que es como dividir el día. O sea, yo les digo, ustedes en la mañana trabajan con los niños y en seguida cuando ya dejan esa instancia van y recurren a lo que es escrito. Desde esa perspectiva son dos: una que es trabajo directo con el niño y otra que es ya trabajo metacognitivo, «¿qué hice? ¿Lo hice bien? ¿Qué me falta por aprender? ¿Por qué pasó esa circunstancia con ese niño dentro del aula y no la supe resolver? ¿Cómo la debo resolver?» Entonces son dos instancias que ellas tienen que día a día ir anexando a su portafolio, además que les sirve para madurar.

E: ¿Cómo se evalúa el espacio grupal a través de estos mismos recursos?

N: ¿El espacio grupal de las reuniones dices tú?

E: Sí, sí.

N: Bueno, nosotros hacemos la reunión en una sala destinada a... antes hacíamos dos profesoras en una misma sala, pero era muy engorroso para nosotros y para las estudiantes. Desde esta perspectiva nosotras pedimos sala individual y ahora cada una de nosotras va a una sala, aun cuando la sala sea grande, ¿ya? Pero desde esa instancia tenemos un campo educativo que nos permite hablar con las estudiantes de a una por una, y como son 5 nos alcanza el tiempo, porque es desde las 7 de la tarde hasta las 8.20 la reunión que tenemos con ellas. Entonces nos permite ir dialogando con cada una de ellas los problemas que tuvieron durante el transcurso de la semana. Porque como es completo de lunes a lunes... Y después hacemos entrega de evaluaciones.

E: ¿Tú harías modificaciones a ese espacio? En lo ideal, si hubiera más recursos.

N: Estamos soñando. Hay una instancia que no nos permite desarrollar como corresponde o como nosotras quisiéramos hacerlo, que es una clase que ellas se tienen que grabar y después nosotros las tenemos que poner en común. Entonces siempre, como son 5, elegimos 1 sola, y esa la ponemos y entre todas opinan qué hubiesen hecho, cuáles son las etapas del desarrollo de la planificación que realizaron, cómo la realizó la estudiante. Lo ideal aquí sería poner las 5, poner los 5 videos y ver y comparar y analizar. A veces, no sé, si estamos soñando, a lo mejor no está bueno para las alumnas, pero para nosotros como docentes sí, una de las alternativas de los talleres podría tener un poco más de horas o empezar antes, y así nosotros podríamos tener esa instancia que es esa puesta en común. La otra puesta en común es cuando ellas presentan su proyecto de mejoramiento educativo, que la mayoría de las veces se va presentando 3 veces que son al inicio, al desarrollo y al final y también es una instancia que no podemos evaluar como corresponde dentro del aula, para que todas sepan lo que hizo la compañera, cómo lo hizo, o sea para tener una mirada distinta, porque uno como estudiante se cierra mucho. Esto es lo que hice, me quedó bonito, lo entregué, lo inauguré, pero falta después la otra mirada, la del grupo, y eso sería interesante. Porque recursos tecnológicos tenemos. Tenemos.

E: Respecto del proceso de supervisión. ¿Cómo se realiza la revisión de decisiones pedagógicas de las estudiantes supervisadas?

N: Bueno, nosotros estamos a veces toda la jornada con ellas, desde que llegan en la mañana hasta que se van a su casa, porque son 4 visitas las que nosotros realizamos. La dejamos que ella realice su experiencia pedagógica, lo que tiene planificado para ese día y, en seguida, una vez que ella termina con las 3 etapas del inicio, desarrollo y cierre, y la hemos observado durante otras instancias que son las instancias que tienen que ver con la salud, la alimentación, el patio, entonces no es solo la actividad pedagógica, la sacamos un ratito de la sala y conversamos con ella. Cuáles fueron sus fortalezas y debilidades desde el punto de vista de ella primero, y después desde el punto de vista de la docente.

E: Ese es el proceso de retroalimentación in situ.

N: In situ, pero sin nota. Es solamente transmisión de lo bueno y lo malo y lo que tiene que superar y el proceso de lo que es la nota en sí se les da en la clase siguiente, en el

taller siguiente. Ahí tienen una pauta ellas, una pauta que es la que nosotros vamos completando y ahí se les entrega su evaluación, cuál fue su evaluación final para ese día.

E: ¿Cómo describirías el vínculo que tienes con las estudiantes? ¿Cómo es esa relación? ¿Cómo se comunican?

N: El vínculo que nosotras tenemos es bueno porque yo las traigo de primer año, cuando recién llegan, en los fundamentos de la educación, ahí yo las tomo y ahí tenemos unas prácticas chiquititas que no son supervisadas, entonces yo voy monitoreando desde las salas de clases su proceso. Porque como no las voy a ver a terreno, entonces son pequeños trabajos que se mandan a terreno de prácticas muy chiquititas y ellas van contando. Ahí uno se va haciendo una idea de cómo va a ser esta estudiante a futuro, cuáles son sus responsabilidades. Esa es la manera en que se van monitoreando las estudiantes.

E: En lo concreto ¿cómo se comunican? ¿Se comunican solo acá, por mail, por whatsapp?

N: Tenemos un correo personal. Ellas tienen su correo y yo les doy el mío. Nosotras no usamos whatsapp y yo tampoco les doy mi teléfono. Solamente por correo y ellas tienen... de lunes de a viernes ellas me pueden informar si ha sucedido algún problema, si tienen licencia, si tienen permiso, el jardín tiene algún inconveniente y no pudieron trabajar... entonces yo durante la semana voy anotando los recados que ellas me van dando y los vamos viendo después el día lunes y los vamos solucionando. La relación entre nosotros es buena, porque ellas me aceptan como su profesora de carrera, porque ya me conocen, me han visto en otras dos prácticas que son con nota, entonces ellas saben cuál es mi línea de trabajo. La respetan, la acatan y no hemos tenido ningún problema.

E: ¿Tú te logras dar cuenta cuando les pasa algo a las chiquillas, por ejemplo, en la misma reunión?

N: Sí. Porque cuando están conmigo y estamos conversando, como van de una en una, hay algunas que se evaden un poco y se quedan calladas o no responde. Entonces se les pregunta, se le pregunta a la estudiante en el minuto. Bueno, y ella muchas veces dice «estoy bien profesora, no tengo nada», y cuando dicen eso las dejo hasta el final y

hablo con ella para ver qué está sucediendo. Y otras veces «no profesora, estoy enferma, estoy resfriada, tuve problemas en el jardín, no se preocupe», pero hay esa instancia.

E: Se da. ¿Ya conoces al grupo que viene, cierto? ¿Al grupo que tú tienes de práctica?

N: Eh, sí.

E: ¿Cuáles son tus expectativas respecto de este grupo?

N: Bueno, este grupo que viene ahora, yo también los he tenido en fundamentos, así que también para mí es un grupo conocido, pero como son tantos estudiantes, son 20, las dividimos en 2 grupos. Entonces 10 van a quedar conmigo y 10 van a quedar con Verónica. Yo les voy a hacer toda la metodología sí, pero lo que es práctica, van a estar divididas. Se inscribieron con Paula al azar. Entonces lo único que conozco de ellas son los pasos que tuvieron en las prácticas muy chiquititas que nosotros tuvimos que supervisar e informar. No sé cuáles son o cómo van a ser o qué sorpresa me van a dar. Porque quizá en sala fueron muy buenas estudiantes y después en terreno van a ser otra cosa. Ahí no sabría. Ahora, si vamos a seguir con las mismas estudiantes que tenemos ahora en la práctica 2, después las mismas en la práctica 3 y las mismas en práctica profesional, sería un seguimiento como lo estoy haciendo ahora. Ahí ya las conocería, ya sabría cuáles son sus fortalezas y debilidades. Pero ahora no las conozco.

E: ¿Y alguna idea ya te has hecho?

N: La mayoría de las veces en práctica profesional me han tocado estudiantes que cuando llegan a la práctica profesional se les olvida todo. Llegan 0. Se les olvida todo. Entonces he tomado como... mis colegas me dicen «pero ¿por qué les estás enseñando?», porque lamentablemente ya llegaron a la práctica profesional y no puedo desmerecer o dejarlas que sigan su camino porque va mal, no va por ese lado. Hago una doble instancia casi...

E: Un combo.

N: Claro, justamente. Estoy muy pegada al lado de ellas y pasando la información, «toma, aquí hay texto de él» o «toma, esta es la guía que tienes que usar y no la estás usando», «¿de dónde te conseguiste... cómo te conseguiste esa?». Hasta esta práctica. En esta práctica no me tocó eso gracias a Dios. Las estudiantes sí están

preparadas, las estudiantes sí saben y además cuando me dicen «no vi eso», yo «¿perdón? Sí lo vimos. Yo te lo enseñé porque yo lo puse en práctica». Ahora, eso es lo que yo te diría. Las alumnas que yo voy a recibir ojalá vengan con las competencias necesarias para continuar este proceso. Se supone que este proceso es solamente de guía, ya no de enseñanza.

E: Sobre eso te quería preguntar. ¿Cuál crees tú que es el rol que desempeña en este espacio grupal el supervisor de práctica?

N: Bueno, acompañamiento en todo sentido, tanto de la labor pedagógica, revisión y guía de lo que están haciendo mal, también como acompañamiento, porque todas son casadas, tienen hijos, algunas tienen sus pololos. Mi instancia es decirles, «¿sabe? Olvídense de su pololo, organice a sus hijos y dedique una vez a la semana a hacer el trabajo que no puede hacer durante la semana que es el escrito», es la parte escrita que va en el computador «y enciérrense, como en un día de clase, de las 8 de la mañana hasta las 3 de la tarde para que este trabajo al final sea provechoso para que no tengan que amanecerse 3 o 4 días sin dormir, sacrificando a los mismos niños»... porque nunca dejan de ir al establecimiento, siempre tienen que estar haciendo su práctica. A la larga no llegan al mismo objetivo, o sea, el trabajo de ellas en aula no va a ser el mismo si no durmió bien, si tuvo algún problema.

E: ¿De qué manera contribuye el supervisor al proceso formativo de la estudiante?

N: Bueno, yo creo que somos parte clave de este aspecto, porque todo tiene que llegar a nosotros. Todas las instancias que ellas realizan dentro del aula. Yo cuando las voy a ver, después de ver toda su labor pedagógica hablo con la educadora que está a su cargo, porque siempre hay una educadora que está dentro del aula. En primera instancia las van dejando solitas y yo hablo con ellas desde la perspectiva del desempeño de ella, de la oportunidad, si llega con las planificaciones, de que realiza todo el trabajo, de que está a cargo, de las horas de permanencia que ha hecho, cómo ella se está comunicando y si va a la par en cuanto a toda la propuesta que ella tiene realizada. Después yo se los comunico a ella. «¿Sabes? Estás fallando en esto, estás fallando en esto otro». Considero que nuestra labor no es solamente venir al taller y hablar con las estudiantes, es también el seguimiento que está dentro del establecimiento e incluso después paso a hablar con la directora que también tiene otra

mirada. «Las he visto aquí, las he visto allá» o «no las he visto» o «llegan tarde», entonces siempre hay otra palabra que también sirve. Porque este es un proceso que va en conjunto y además cómo se relaciona ella con otras personas dentro del establecimiento, con otras educadoras. Todo eso es una educación integral para ella, porque todas esas instancias ellas no las han sabido manejar, ellas solamente van al aula, desarrollan una planificación y punto. Pero acá es hacerse cargo de. Hacerse cargo de los niveles y el nivel tiene niños, tiene apoderados, tiene personal y tiene otras colegas que están al lado también. Entonces la labor que nosotros tenemos es eso, ir enganchándolas. «¿Sabes? No ha hecho muchas cosas con educadoras que están al lado suyo. ¿Por qué no me dices si tienes alguna cosa? Si hay algún evento, algún festejo en el establecimiento tú te puedes unir y participar. O de qué manera puedes enganchar a los papás para que participen contigo. Entonces es como, a ver, somos como guías, guías en todo el sentido de la palabra».

E: O sea, como amalgama de todo.

N: Claro.

E: Pensando en la educadora del centro de práctica.

N: La educadora guía.

E: En la educadora guía. ¿Cómo te relacionas con las educadoras en el centro de práctica?

N: Bueno, la mayoría de las veces ellas no van a cualquier nivel. La directora conversa primero con las educadoras, «¿quién quiere tener una alumna en práctica?», porque no todas tienen esa disposición. Hay algunas educadoras que no les gusta tener alumnas en práctica, porque consideran que es tener otra estudiante más dentro del aula de la que tiene que estar preocupada. Primero se habla, se hace una reunión, y la educadora mira a la alumna. Dice «yo quiero tener a una alumna en práctica» y como que se anota. Entonces cuando llegan estas alumnas al centro de práctica le dicen «ya, listo, le tenemos el nivel para que usted se vaya». La alumna no tiene posibilidad de elegir un nivel. Ahora las alumnas que están trabajando en el establecimiento, que es el caso del vespertino donde la mayoría trabaja dentro del establecimiento, y tienen un nivel, la mayoría de las veces las dejan en ese nivel por conocer a los niños, por conocer al personal, porque ya conocen a los apoderados, entonces las dejan ahí. Bueno, la

sugerencia que yo les doy muchas veces es que por quedarse en el mismo nivel, el mismo nivel les puede jugar en contra. Una porque las técnicas ya saben cuál es el lado flaco de ustedes y cuando llegue la supervisora se apartan del aula y las dejan solas. Y lo otro, que cuando son niños muy grandes los conocen tanto que la relación es muy distinta entre la educadora que está haciendo práctica y la persona que está a cargo del nivel. Porque como ellas son técnicas, hay una relación distinta, es claro. Yo no puse reglas y no he puesto reglas desde marzo hasta ahora y ahora las tengo que poner. «Tengan cuidado con eso», les digo yo, «porque eso les puede jugar en contra».

E: Y los centros educativos que son centros de práctica, ¿tú visualizas que tienen algún modelo pedagógico de referencia como centro?

N: A ver, aquí la mayoría de los centros educativos tienen lo que corresponde al modelo educativo de la educación integral, la mayoría. Se basa también en todo lo que corresponde a misión inicial que también lo han tenido que hacer incluso Junji, Integra, nosotros tenemos colegios, visitamos... y desde ese modelo ellas tienen que cumplir para ambas partes: para el trabajo que la universidad le pide más lo que pide la institución como base de formación de sus niños. Hay algunos que justo en la clase pasada me decían que su jardín infantil está enfocado en un modelo muy musical, que para ellas la música, para despertar las neuronas, para hacer los trabajos, debe estar siempre presente dentro del trabajo que ellas realizan. Ellas tienen que hacer, suponte tú de las 4 planificaciones o de las 5 planificaciones, tienen que hacer 3 en relación a la música, entonces yo les decía, «no, si está bien, pero tú puedes usar la música también con otros ámbitos y con otros núcleos». Porque por ejemplo el ámbito de la autonomía... y ellas, a medida que están trabajando... «tú también puedes poner música y observar», pero ellas me dicen «no profesora, es que tiene que ser musical, tienen que bailar una pieza musical, tienen que interpretar una pieza musical con música distinta. Entonces hay yo les di la opción que hicieran dos planificaciones en lugar de una: la planificación que tiene que ver con la universidad y la otra que tiene que ver con el establecimiento, que de acuerdo a su modelo pedagógico de sacar a los niños, porque es un jardín musical, entonces tiene que haber... claro, les encuentro tal vez razón. Pero la planificación de ellas, que sea 2 veces a la semana o 3 veces a la semana pero en otra instancia, fuera del aula o con una grabación aparte. Entonces de

esa manera nos vamos a ir enganchando para que las 2 partes queden dentro de una planificación.

E: Y la carrera, ¿cómo se articula con los centros de práctica? ¿Cómo conversan, cómo dialogan?

N: A ver, nosotros... bueno, yo cuando voy a terreno me ofrecen los servicios de práctica de acuerdo a cómo se portó la estudiante. Incluso a los estudiantes les ofrecen trabajo una vez que terminan su práctica. De hecho tenemos muchos estudiantes a los que les ha pasado eso. Terminan su práctica y quedan trabajando dentro del centro de práctica. Me dan los datos: «nosotros tenemos estos niveles. Cuando les toque práctica por favor llámennos. Está abierto el colegio, está abierto el jardín infantil, está abierta la sala cuna». Yo empiezo a recoger esa información y la entrego acá y Paula, que es la coordinadora de práctica, a las alumnas que no son funcionales de un establecimiento con niños, les buscamos ese centro de práctica y las mandamos para allá.

E: ¿Visualizas algún facilitador o, por el contrario, algún obstaculizador en la comunicación de la carrera o la universidad con los centros de práctica?

N: No, a nosotros nos ha salido fácil la comunicación, porque Paula se comunica directamente con la directora, nunca hemos tenidos problemas. Teníamos, sí, un listado, cuando teníamos muchas estudiantes, amplio, porque teníamos muchas estudiantes que no trabajaban, sino que trabajaban en otras cosas, entonces nosotros teníamos la obligación de empezar a buscarles un centro de práctica y debido a eso teníamos hartos jardines particulares, teníamos Junji, Integra, de los cuales ya habían pasado las alumnas y nos dejaban los datos por si acaso. Bueno, a medida que se ha ido reduciendo, nosotros en estas prácticas chicas pedimos que ellas busquen algún centro educativo, nos traen los datos y desde acá se hacen las conexiones. Siempre se hace la conexión primero desde acá.

E: ¿De qué manera dialogan las actividades curriculares del espacio de supervisión con el programa completo de supervisión?

N: Bueno, nosotros tenemos como referente el marco para una buena enseñanza. Y desde esa perspectiva, más el currículo, que son las bases curriculares, ellas van planificando y una vez que planifican es como la evaluación docente que se le hace a los colegios pero nosotros la hacemos más chica. La planificación debe estar enfocada

en las bases curriculares de los principios, los valores, los fundamentos, más el DOA, que es la planificación para que todos los niños aprendan y desde esa perspectiva, cómo le enganchamos el marco para la buena enseñanza de acuerdo a las diferentes dimensiones. Como ellas se tienen que ir autoevaluando, nosotras aquí las evaluamos como... «cómo nosotras enganchamos esta planificación que me estás mostrando, qué relación tiene con el marco de enseñanza en el dominio B o en el dominio A». Después ellas solitas empiezan a hacer ese enganche.

E: Desde el rol del supervisor de práctica profesional, en todo el proceso de formación, ¿tú piensas que es necesario un supervisor de práctica profesional?

N: Ah, por supuesto. No para justificar mi trabajo.

(Risas)

N: Pero considero que nosotros, las que supervisamos, somos todas educadoras de párvulo y tenemos amplia experiencia en terreno, o sea yo trabajé 20 años antes de ser docente y pasé por todos los cargos que existen dentro del establecimiento: sala cuna, nivel medio, transición y fui directora, 5 años de dirección de un jardín. Creo que la experiencia la tenemos no tan solo de libro, la tenemos de terreno. Sabemos. La alumna me puede decir algo y yo le digo «no me venga con cuentos, yo sé, sé cuál es el manejo, sé cómo funciona un establecimiento educativo». Por lo tanto, considero que ser educadora de párvulo con experiencia en el campo laboral, tenemos más capacidades para poder guiar al estudiante en su práctica profesional y guiarla bien, o sea, de esta manera. «A mí me ha resultado así, hagámoslo así de esta otra manera, juntemos lo antiguo con lo nuevo», porque de eso se trata. Lo antiguo nunca hay que desecharlo 100%, porque algo bueno quedó, y desde esa perspectiva esto es bueno, esto es nuevo, hay que hacerlo, hay que masticarlo, hay que llevarlo. Por lo tanto encuentro que la labor que nosotros realizamos es más que justificada.

E: ¿Qué limitaciones has observado tú en la experiencia de los procesos de supervisión de práctica profesional?

N: ¿Limitaciones en cuanto a la estudiante?

E: Desde cualquier aspecto.

N: A ver.

E: Estoy pensando en la instancia de la práctica profesional como completa.

N: Bueno, la distancia para mí no tiene problema. Porque a veces tenemos estudiantes que están muy fuera de nuestro alcance de metro. Ahora por ejemplo me tocó una estudiante que está en Huechuraba. El camino es largo, pero hay que saber llegar al lugar de trabajo donde ella está. Tengo en Renca, así como también tengo en Quinta Normal, en Santiago centro.

E: Es un radio más o menos.

(Risas)

N: Claro. Podría, a lo mejor, tomarse como una parte negativa, pero tenemos 4 visitas que nosotros le hacemos durante el proceso. Por lo tanto una vez al mes tendrían que ser supervisadas en terreno, lo cual no es tan complicado. Sí, se puede hacer y por eso sí aceptamos cuando la alumna dice «pero yo trabajo, yo trabajo en tal parte», «por supuesto tú lo ves». Entonces cuando llega la práctica profesional no podemos decir «no, ahora no. Ahora se va a tener que cambiar de trabajo o va a tener que pedir permiso o algo porque no la puedo ir a ver allá». Claro, eso puede ser... y como te digo juega un doble papel, o sea, viene siendo a lo mejor un obstáculo para la persona que se tiene que mover, que no tiene auto, porque nos movilizamos en metro, en taxi muchas veces, y a la larga, cuando uno saca cuentas, no son...

(Risas)

N: Raya para la suma, que es lo que me dice mi hijo, «mamá, sacaste la cuenta». «No hijo», le digo, «yo no saco la cuenta, prefiero no saberlo, pero lo hago porque me gusta, lo hago porque me gusta esa conexión con los niños, con las alumnas. Me gusta mi trabajo. No lo hago.

E: ¿Te imaginas otra modalidad de supervisión de práctica?

N: Ah, tener un jardín acá en la universidad sería fantástico. Sería fantástico, porque fíjate que tengo alumnos que tienen niños chicos. Ahora tengo alumnos que tienen guagüitas recién nacidas. Tengo alumnas que tienen niños con edad preescolar y tienen que recurrir a dejarlos en todas partes. Entonces qué bonito sería que pudiesen estudiar con sus niños dentro, aquí, en un jardín infantil, o sala cuna dentro de la universidad, sería fantástico para nosotros también, yo creo que para todo el equipo multiprofesional que existe aquí en la universidad. Espacios hay. Faltaría que alguien tire un proyecto, a lo mejor, y sería bienvenido.

E: Absolutamente. Gracias Nancy.

N: Ok. Espero que haya servido este espacio que yo he tenido y la experiencia dentro de la supervisión y que haya sido un aporte.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Ana Bley
Carrera	Pedagogía en inglés
Duración	7:51 minutos
Identificación	Entrevistada: A. Entrevistadora: E.

E: La idea de esta entrevista de cierre es algo así como mirar el proceso que está terminando ahora, donde empezamos con 3 estudiantes y terminaste con 1 estudiante, entendiendo que estaban pasando por algunas situaciones personales importantes. Pero vamos a volver a revisar todo el proceso que hicimos en la primera entrevista. Entonces, por ejemplo, saber si en esta instancia ¿utilizaste algún nuevo mecanismo para el taller grupal?, ¿incluiste algo nuevo? Pensando que terminaste tu magíster también.

A: No, más personalizado en el sentido que fui buscando temáticas como las de hoy que hizo la Carlita y por eso mismo le dije si le había gustado la autora. Busqué autores que sean realmente actualizados. ¿En qué sentido? A veces uno les pasa libros y son teóricos, que sé yo, pero no van directo al meollo del asunto. En cambio, esta autora, aparte de hablar del idioma, qué sé yo, va dando ejemplos de cada cosa, entonces cada temática de ella va enseñándole a la alumna de uno. Y viste que Carla la aprovechó enormemente y la profesora guía me dice que sí, porque he conversado con ella y encuentra que Carla pone en práctica todo. Y eso es una cosa muy buena que tiene Carla, se adapta fácilmente a lo que uno le va enseñando. Ve que uno lo hace con buen afán. Tú viste que me decía, «usted que tiene paciencia», bueno, es que esa es la

idea, un profesor debe tener paciencia, pero agotar hasta el último momento de poder ayudarlos. Ya después no está en las manos de uno.

E: Absolutamente. Oye, y pensando que tienes una alumna, una estudiante, ¿cómo visualizas el proceso de ella desde el inicio de su práctica profesional hasta hoy día que lo está finalizando?

A: Bueno, como te decía, comenzó quizá muy tímida, le costaba al comienzo, le costaba proyectarse en la sala, ya, o sea, muy hacia adentro. Pero ha habido un cambio enorme, se nota, o sea, ella maneja ya la sala, se mueve en la sala, se dirige bien a los niños, ya no se esconde. Porque al principio en la práctica observacional estaba bien sentadita al último donde nadie la viera. Ya con las otras ha ido avanzando y yo creo que este logro general ha sido muy bueno, muy bueno para ella. O sea, tal como hemos visto, ya es una futura profesora. Falta no más la tesis y listo.

E: Lo administrativo.

A: Lo administrativo, exactamente.

E: Bueno, yo sé que tú manifiestas y tienes una buena relación con tus supervisados. ¿Cómo sientes que se dio en esta última etapa pensando que tú además los has acompañado en este proceso inicial de observación de escuelas prácticas intermedias y ahora? ¿Cómo finaliza esa relación? ¿Cómo se da?

A: Mira, la relación se da tan bien que, de hecho, ya con los que están egresados igual seguimos en contacto, de alguna manera, conversamos, qué sé yo. Se forma una gran familia universitaria. Es bueno eso de ayudarse, tener una red de contactos. Ayudarse, ayudarlos, algunos me han pedido que les consiga trabajo. Si he tenido suerte los he puesto en contacto en algunas partes, o cuando yo tengo datos que me llaman directoras de colegio para reemplazo, al tiro les aviso.

E: ¿Y con este taller en particular?

A: Este taller es muy bueno, porque encuentro que aquí ellos van demostrando casi lo que expresan en las clases, y yo dándoles técnicas y tónicas de lo que sí pueden hacer y no pueden hacer al comienzo. El saber hasta pararse o sentarse delante de sus alumnos es importante. Eso no está en las materias, te fijas, es un plus que uno le va agregando para ellos. La dicción, cómo debe hablar, cómo deben ponerse, qué sé yo, la forma hasta de las piernas, porque de repente no porque las chicas usen pantalones

tienen que andar con una pierna por allá y una pierna por acá. Yo creo que eso lo entienden y les ha gustado. Me siento gratificada por mis alumnos, fíjate, y por eso estoy muy apenada por los que desistieron. Sé que son motivos personales, pero hay momentos en que digo yo, ellos deberían... a lo mejor son inmaduros, pese a la edad, porque hay algunos que son bien mayorcitos. Deberían afrontarlo y salir adelante, ¿entiendes? O sea, uno tiene otra visión de la vida y se las dice, pero ellos como que les cuesta, les cuesta todavía.

E: Y, ¿cómo fue el papel del supervisor de terreno? Del profesor colaborador.

A: Del profesor guía.

E: Guía.

A: Guía, sí, porque yo soy la supervisora y él es el profesor guía. Ha sido buena, fíjate que en este caso está la Carla bien contenta con la profesora guía, pese a que todavía me dice que se siente un poco intimidada. Me dice, «mire, si yo sé que en el fondo es porque la conozco menos tiempo», pero sí que la apoya también y la ayuda. La apoya y la ayuda, porque las veces que yo he conversado con la profesora guía, está contenta con Carla. «Sí», me dice, «yo le pido algo, un material, y ella lo hace, lo prepara, me manda guías», o sea, hasta en ese aspecto ha sido un 7.

E: Oye, y pensando que está culminando este espacio, ¿qué mejorarías de este taller? Nuevamente saber, pensando que se dieron ciertas situaciones, lo sabemos, pero que también son oportunidades para otras cosas.

A: Quizá emplear material más novedoso para los nuevos que vengan —que son los mismo antiguos si es que toman el ramo— y que se sientan motivados a no dejarlo. Eso me preocupa. Pero bueno, vuelvo a decir que lamentablemente fueron cosas personales de ellos, no es por el ramo que lo dejaron.

E: No, no es por el ramo, no es por la práctica.

A: No, claro. A uno se le murió la abuelita, la otra tuvo problemas con su pololo y con su madre, ¿te fijas?

E: Se dieron situaciones difíciles.

A: Se dieron situaciones difíciles para ellos.

E: Y claro, tal vez no tenían la madurez emocional para enfrentarlos adecuadamente.

A: Exacto.

E: Y, desde tu rol de supervisora, ¿cómo evalúas la función?

A: A mí me gusta, me gusta. O sea, es casi una labor de acompañamiento, porque en todos los talleres que los fui guiando los voy viendo madurar, los voy viendo crecer. Incluso enseñándoles nuevas técnicas, te fijas. Porque al comienzo empiezan, como te decía yo, tímidos, sentados atrás sin decir ni pío y yo les digo «no, ustedes aunque sean de práctica observacional ofrézcanse, porque siempre tienen que estar presentes». Díganle a la profesora «¿en qué puedo ayudar?», que aquí, que allá, y eso les va dando la personalidad, la buena predisposición para salir adelante. Entonces la gran mayoría lo ha entendido, de todos los egresados que tengo yo estoy bien contenta.

E: Eso A, quedo muy agradecida con tu colaboración.

Anexo II:

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre Entrevistada	Deborah Díaz, estudiante
Carrera	Ed. Parvularia
Duración	20:07 minutos
Identificación	Entrevistada: D Entrevistadora: E.

E: Primero le voy a pedir que diga su nombre y carrera

D: Perfecto. Soy D, estoy cursando el cuarto año de educación parvularia y estoy haciendo mi práctica profesional en el Instituto de Salud Pública.

E: Lugar de trabajo también.

D: Sí, de trabajo.

E: Vamos a hablar un poquito de la práctica profesional, algunas ideas que estén por ahí dando vuelta. ¿Cuál crees tú que es el modelo pedagógico que ves en la carrera y en el espacio de taller de práctica profesional?

D: Como al principio estuvimos en la metodología Montessori, ahí vimos otra mirada, pero la que se muestra acá, la pedagogía que se entrega es una pedagogía amplia, es una pedagogía de currículo integral. Se muestra muy abierta a lo que el niño desea en su aula. También se respeta mucho los tiempos de aprendizaje de cada uno. Yo eso he notado que los profesores enfatizan mucho, en que tenemos que permitir que ellos sean los protagonistas de su aprendizaje y que nosotros solo somos guías. Lo siento muy abierto en ese sentido y me agrada, me agrada la forma en que estamos educando.

E: ¿Tú adscribes a ese modelo educativo?

D: Sí, porque siento que es bastante consciente, abierto, tiene criterio y siento que la metodología que se usa acá adentro de Gabriela Mistral es bastante... igual en el ámbito ético son bien prolijos los profesionales en el sentido que uno tiene que ser

bastante profesional al minuto de entregar el aprendizaje, trabajar con compañeras y todo lo que es la comunidad.

E: ¿Qué mecanismos o modalidades de aprendizaje visualizas en el espacio de supervisión de práctica con la profesora N?

D: A mí siempre me ha supervisado la profesora N. Ella es muy metódica, es una persona que se ajusta mucho a lo que pide la institución y a lo que piden las bases curriculares y nos enseña bajo ese patrón, y al minuto de estar nosotros ya en terreno ella nos permite realizar la experiencia de aprendizaje. Ella se pone en un espacio pequeño, es como que no estuviera y nos permite amplio desarrollo y después se acerca a dar indicaciones y todo, pero ella es muy respetuosa de lo que uno hace en el aula.

E: ¿De qué modo crees que contribuye este taller de supervisión de práctica a tu desarrollo profesional?

D: Es un gran aporte, un gran aporte porque yo como que espero los días lunes, traigo muchas preguntas. Sobre todo ahora que estamos con las nuevas bases y me interesa mucho aprender, también quiero implementarlas rápido y uno tiene dudas y todo. Al principio uno tiene miedo con el tema de la práctica profesional, porque si bien es cierto sigue siendo alumna en práctica, ya tienes mayor responsabilidad dentro del aula. A mí me ha costado en el sentido no de manejo con los niños, en eso gracias a Dios tengo gran dominio, pero quizá al minuto de pedirle, como le dicen, ayuda a la técnico, en el sentido de manejar el material para dejarlo listo para el otro día... yo creo que es un tema personal de «cómo se lo pido». A mí me pasa que son mis compañeras técnicas.

E: Son tus pares.

D: Son mis pares, entonces yo llegar en otro rol es difícil. Me ha costado ese paso. De hecho yo hoy día en un lapso como de quince minutos les dije que me dieran críticas negativas, solamente críticas negativas para mejorar en cualquier ámbito, y una de las críticas fue que no pedía mucha ayuda, que trataba de... y me veía más colapsada al minuto de querer dejar el material listo para el otro día para la experiencia que íbamos a realizar. No pedía mucha ayuda por lo mismo, me pasa... en ese lapso estoy, pidiéndoles de a poquito.

E: Te estás incorporando al rol de la educadora de párvulo, ya no la técnico.

D: Es difícil. Y sí, justamente eso. Cada vez que faltaba una compañera yo trabajaba a la par con ella, entonces nosotras estábamos al alero de la educadora en sala y ahora me toca hacer ese rol y es difícil. Porque aparte conozco los caracteres de mis compañeras y no es nada fácil.

E: Oye, y en el espacio de taller con N, ¿cómo se realiza la retroalimentación o se conversa sobre las decisiones pedagógicas de lo que tú vas a hacer en el aula?

D: Bueno, primero que nada trabajamos con pauta. Fueron entregadas con mucha anticipación, se consultaron dudas y todo. Aparte han sido trabajos que vienen de prácticas ya trabajadas, anteriores. La profe N siempre está muy abierta a que nosotros consultemos, nos pregunta, nos vuelve a preguntar y nos vuelve a preguntar y sobre todo con el plan semestral que es como «chiquillas, ya es la última clase, tienen que empezar a desarrollar todo lo que han aprendido». Y una siempre queda con dudas pero ella es bastante clara y al minuto que nosotros le podamos consultar algo por correo también nos responde.

E: Ese diálogo con tu supervisora ¿aporta a tu dimensión profesional, que ya está ad portas?

D: Es importa, porque ella, como digo yo, no tira flores, enfatiza y menciona las bajas. «En qué te vi baja, faltó esto, sentí que acá no estuviste segura», o no sé, «estuvo perfecto, definitivamente ya vas por un buen camino, estoy orgullosa». Han sido así las dos ocasiones y ella es muy clara con sus indicaciones y todo. Como que igual nos aporta ideas en el minuto de las reuniones técnicas con ella. En los talleres: «niñas, podrían...», no sé qué, «recuerden que hicimos esto que podrían aplicar», recordando trabajos que hemos hecho juntas.

E: ¿Cuál es el rol que tiene que cumplir la supervisora de práctica profesional? ¿Cuáles son las funciones que tiene que tener a tu juicio?

D: Bueno, las que cumple la profe N, supervisión, ver que uno esté aplicando las pedagogías de acuerdo a las bases, que esté dentro de los ámbitos y núcleos. El marco teórico es uno de los que más nos enfatizan dentro de la práctica profesional que estemos trabajando realmente con el nivel de edad que corresponde al nivel y que no estemos haciendo algo imposible entre comillas o que estemos exigiéndoles a los niños algo que no está acorde a su madurez. No, ellas son muy enfáticas en eso, en que nos

enfoquemos bien en qué nivel vamos con los teóricos, todo lo que tiene que ver con los aprendizajes, los núcleos sobre todo. Es una buena herramienta de trabajo este panorama de núcleos que uno va pasando. Es muy, bueno, yo ahora es como «sí, ya, ya pasé lenguaje y me falta...» es como un recordatorio. Es como por acá no he pasado y hay que pasar por todos lados.

E: ¿Qué mejorarías de la instancia de práctica profesional?

D: Yo siento que es poco el tiempo que nos dan, que es como media jornada. De hecho yo hubiera preferido estar un día completo que medio día. ¿Por qué? Porque a mí me pasa que cumplo mi rol de alumna en práctica de 8:30 a 12:30 y en ese tiempo tengo que dejar el material, todo entregado a la educadora real de sala, los informes en el sentido de que «pasó esto, no pasó esto». Después tomo mi rol de técnica en párvulo en otra sala, entonces en la otra sala no puedo estar haciendo material para mi práctica. Ese tiempo es... me falta una continuidad para entregar todo listo y estar tranquila allá. «Partimos al otro día y está todo listo». Siempre hay detalles que... Me pasó que hicimos una convivencia con los niños y no revisé la máquina de cabritas y preparamos cabritas con ellos. En realidad las tías las preparamos y ellos las degustaron, pero me pasó que no revisé la máquina y claro, tuvimos un...

E: Un impase.

D: Claro, porque faltaba una pieza y como que se demoró la actividad. Claro, no tuve tiempo de revisarla. Di por hecho que se encontraba en condiciones.

E: Y al espacio de supervisión con N, ¿le agregarías algo? Pensando en lo ideal.

D: La profe N dentro de todo sus planteamientos que nos hacen, que es lo que nosotros tenemos que tener, nos pide un panel donde tenemos que tener todas las planificaciones con letreros, todo súper organizado. Ella es metódica al minuto de revisar y siento que, no sé si aporte, pero, las últimas visitas que tuve de ella, ella llegaba muy temprano y esperaba ver todo el proceso. Quizá es poco el tiempo en terreno que nos quedamos las dos como para hacer una retroalimentación, de hecho la retroalimentación se terminó haciendo acá en la universidad porque allá es como cortito, es uno que otro tip, «vamos a mejorar esto», y no sé qué, y acá en la universidad es como «ya, yo vi esto...», acá como que se da la instancia, el tiempo se hace más largo. Allá es como cortito y en un rinconcito. No hay un espacio...

E: Formal dentro de la observación.

D: Claro, una conversación así no se da.

E: ¿Cómo crees tú que todas estas instancias de aula acá, la de observación allá, contribuyen a tu desarrollo profesional como educadora de párvulo?

D: Notablemente, porque la práctica hace al maestro, y la verdad es que es así, que hay que estar en sala, que hay que estar trabajando en los tiempos de una educadora. Porque ahora estoy a nivel de la unidad de aprendizaje que es mensual dentro del jardín donde trabajo y hay que invertir tiempo en el trabajo de ser educadora, de realmente ver, porque si bien es cierto los niveles son por edades más o menos acordes, pero siempre hay casos que necesitan más ayuda, como los casos especiales o de investigación de casos. Eso igual requiere más tiempo, como que siempre andas corta de tiempo para todo lo que se hace dentro de un aula. Trabajar con niños... cada niño es un mundo nuevo, es un mundo aparte como digo yo, son todos diferentes. No hay ninguna receta para el grupo, es todo individual.

E: ¿Cómo definirías tú la relación que tienes con tu supervisora de práctica de la universidad?

D: De confianza en el minuto en que ella... yo sé que si en algo estoy baja ella va a reforzar, va a dar herramientas y se agradece porque uno confía en ella. Yo desde primer año que estoy con la profesora N y ella siempre ha mostrado la misma línea de ser una persona recta, organizada. De hecho yo se lo he agradecido estos últimos tiempos que hemos estado... Le digo «gracias a usted, a ser tan rigurosa al minuto de revisarnos, uno se anticipa y revisa y “que no se me vaya a pasar nada porque la profe lo revisa todo...”», es como que hay que estar preparada para las revisiones de ella. Es importante porque uno adquiere responsabilidad.

E: Y con la profesora colaboradora de allá del centro de práctica, ¿cómo es la relación con ella o cuál es el diálogo que mantienen ustedes?

D: Bueno, como antes lo mencioné, yo trabajo ahí, entonces yo las ubico. Hay un lapso de tiempo en que hemos trabajado juntas. Con ella asumo el rol dentro de la sala de técnico de párvulo, con mucho respeto. Fuera de la sala somos buenas amigas y ahora me tocó en su sala y una de las cosas que le dije al principio es que yo necesitaba que ella me ayudara tal como la profe N, que no viera lo bueno sino lo malo para poder

mejorar y que me diera el espacio para asumir el rol realmente. Claro, me ha ido soltando de a poco, pero ya hay minutos en que no la veo en toda la mañana y se agradece enormemente que... y hemos conversado después del horario y me dice «las decisiones...». Hoy día mismo, una niña, estábamos en la hora de ingesta y de postre se sirvió fruta y la niña se atoró, entonces hubo que hacerle la maniobra de Heimlich. La hice yo y la hizo ella atrás mío, y la niña no expulsó pero sí la ingirió, entonces fue en el minuto preciso y después viene el nervio y todo, pero en el minuto fue súper...

E: Manejar ese incidente...

D: Sí, es que uno... o sea, no lo esperas. Yo creo que lo último que uno piensa es que te pase algo así. Lo conversamos afuera y me dijo «te sentí segura, te sentí cómoda, te sentí bien», o sea, las dos estábamos nerviosas pero tratamos de...

E: Manejarlo entre las dos.

D: Sí, manejarlo entre las dos. Y tengo la confianza de si N vio lo malo lo va a mencionar con respeto, como es ella, y me da el espacio que es importante.

E: ¿Cómo visualizas tú que la carrera se articula con los centros de práctica?

D: Bueno, en mi caso personal yo no he tenido esa experiencia, porque yo siempre la he hecho en mi trabajo. Yo no he tenido que buscar un centro, a mí se me ha dado la posibilidad en mi trabajo de revisarlas ahí mismo, dentro del jardín infantil, que es un jardín que tiene todos los permisos estatales, todo. No ha sido ningún problema, así que no tengo esa experiencia. Obviamente los permisos de las cartas, de alumno en práctica, han llegado de buena manera y las evaluaciones también han venido de vuelta y las han recepcionado bien así que yo en ese sentido no podría ser mucho aporte porque lo he hecho así.

E: Y la carrera ¿de qué modo dialoga con los espacios de supervisión? ¿Cómo ves que se complementa la formación de la educadora de párvulo con el espacio final de práctica?

D: Uno va evaluando las herramientas que necesita. Yo me siento preparada, yo sé lo que tengo que hacer, sé por dónde trabajar. Me siento segura. Me siento segura en el momento de planificar, de tomar los ámbitos, los núcleos, porque ya lo hemos trabajado en diferentes áreas y todos los años han sido prácticas semestrales, entonces eso te... el primer año fue muy difícil. Aunque yo ya era técnico hace años, pero planificar y

empezar a conocer, sobre todo con esto de la neurociencia, es otro tema... Yo me siento súper preparada y siento que tengo una buena base. Me siento preparada, me siento segura, me siento segura de lo que sé y de lo que puedo dar.

E: ¿Cuáles son tus expectativas de este último hito de práctica profesional del espacio de supervisión?

D: Me da un poco de miedo. A pesar de todo, me da un poco de miedo, porque son muchas las exigencias y las unidades que a uno le piden. Quizá no miedo a desarrollarlas, sino a que el tiempo... son muchas cosas... pero no, bien, o sea, creo que vamos a terminar cansadísimas, pero con un trabajo logrado enorme. O sea, como satisfecha. Siento que todo lo que yo hago, yo, D, lo he complementado con lo que he aprendido acá en la universidad y me siento capaz y con mucha confianza de entrar en este mundo profesional. Y contenta. Para mí es un gran logro terminar. Ha sido igual complicado ya uno tiene una familia y todo, no es como salir de cuarto medio y decir «ya, perfecto», no. Son muchas las responsabilidades y las exigencias de la universidad, de tu trabajo, de la familia. Uno de a poco se va acostumbrando. Al principio no es muy ordenado, pero después va como tomando cada espacio su rol finalmente.

E: Bueno, gracias. Eso era.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Patricia Oviedo
Carrera	Párvulos
Duración	43:47 minutos
Identificación	Camila Morales (CA) Susana (SU) Gabriela (GA) Karina (KA) Sherezade (SH) Cecilia (CE)

CA: Esto del modelo educativo pedagógico, no sé si lo conocen. O desde dónde se posiciona la carrera.

Todas: No.

CA: A qué modelo pedagógico adscriben aquí. ¿No tiene conocimiento?

Todas: No.

CA: Y a ustedes, ¿cuál les llama la atención?

GA: No sé si tendría uno preferido.

CA: Pero no conocen desde dónde se posiciona la carrera respecto de...

GA: No.

CA: ¿Y qué mecanismos o modalidades de enseñanza utiliza la profesora en este caso, en el espacio de supervisión? ¿De qué modo este espacio contribuye a sus propios desarrollos?

GA: O sea, igual es informativo acerca de las cosas que tenemos que hacer en la práctica, pero también hay una retroalimentación en el sentido de las planificaciones... por el momento, porque hemos hecho eso solamente. Como las retroalimentaciones y las planificaciones que hemos hecho.

SU: Se supone que eso hace la profesora guía, porque el conocimiento nosotras ya lo tenemos. Y bueno, claramente si nosotras tenemos alguna duda, ella nos ayuda a resolver esos problemas, pero, como volver a hacernos clase ella, no.

CA: Y no sé si ya conversaron con la profesora el tema del momento en que se realiza la retroalimentación.

SH: ¿De la práctica?

CA: Sí.

SH: O sea, yo creo que en la misma dinámica que hemos realizado siempre. Ella nos explica de qué se va a tratar, qué tenemos que hacer, si tenemos las fechas, el día en que ella, por ejemplo, dijo que la semana iba a ser para realizar... y me imagino que el mismo, o sea, cuando toca el día de clases como esta, nos da la retroalimentación. Así hemos trabajado.

CA: ¿De qué modo creen que ese diálogo va a contribuir a su formación profesional? Como que la profesora vaya, después converse con ustedes.

SH: Es que ella siempre ha sido... bueno, en verdad todas las personas generalmente han sido bien cautelosas. Es algo como privado cuando uno muestra la pauta de evaluación de práctica. Ella nos dice a nosotras cómo nos fue, nos va explicando, con detalle por indicador. Entonces igual es como bien cautelosa en ese sentido. Se supone que una no sabe las notas de las otras compañeras, salvo que una se lo haya preguntado a ellas, ahí es diferente, pero como que una... hasta el momento igual hay un respeto. Igual también a nosotras a veces nos... ya en una planificación nos escribe cómo arreglar, qué nos falta, entonces uno se supone que no puede cometer errores que ella está diciendo que... y ella está diciendo «pero si te dije que no lo hagas». Entonces también esto no es algo que... o sea, es nueva la práctica profesional, pero no es nueva la situación. A nosotras en general... ¿cuántas prácticas hemos tenido?

CA: Sí, nosotras hemos tenido... ¿cuatro prácticas?

SH: Sí, de todos los niveles y que duran un mes. Entonces no es algo nuevo como para que yo pueda decir, «es que profesora, sabe que nunca me había pasado». Nunca me había venido de sorpresa.

CA: Igual nos han tocado profesoras distintas. Todas las profesoras son diferentes.

SU: Por lo menos yo en mi caso, no he tenido supervisión con la profesora que tenemos ahora en práctica profesional. Y mis expectativas de retroalimentación como profesora guía son las mismas que he tenido con la profesora que me tocó anteriormente, con la que tuve muy buena experiencia. Y espero que sea lo mismo. Ejemplo, objetiva con la planificación, creo que eso es por lo menos lo que más me importa a mí, que sea objetiva. Que si está bien es porque está bien y si está mal es porque está mal y tengo que mejorar y yo lo sé. Y en la retroalimentación también. Que ella explique, que se dé los tiempos. En mi caso particular la otra profesora, en el tema cuando tenía que entregar retroalimentación, evaluación o portafolio, ella nos revisaba la calendarización que nos dan, pero en el tema de la situación de aprendizaje, nos retroalimentaba ahí mismo mientras llegaba el supervisor.

CA: ¿Y para el resto?

(Risas)

CA: Ahora, respecto de la relación con la profesora. ¿Qué sensación tienen de este espacio? En términos de cómo se comunican, si hay un buen diálogo o no.

GA: No sé, creo que igual esa relación se presta para muchas cosas. Puede ser una relación buena como una mala, pero las profesoras siempre han sido objetivas, independiente de si le gusta o no la planificación o si le gusta o no la metodología que cada una ocupa. Yo creo que las profesoras sí han sido objetivas en ese sentido. Y yo creo que la relación igual debe ser así como amigable, cercana en su momento, pero también que la profesora lo vea desde otra... más objetivamente. Pero como mayor relación, así... (mueve la cabeza negando).

CA: Y el resto, ¿cómo ve el modo en que se comunica la profesora, si envía correos, envía Whats app?

GA: Lo que sí, disculpa, para acotar algo, es que no todas las profesoras tienen como la misma metodología de evaluación, la misma metodología de guiar en la práctica. Creo que eso se debería unificar un poco más y hacer un mismo criterio, que todas midan lo mismo. Y que todas también evaluaran lo mismo, porque una le pregunta algo y la persona no lo hace así, lo hace como lo hacía la otra, entonces ahí una se va complicando como estudiante porque, al final, una se va acomodando a lo que la

profesora te va diciendo y no va siguiendo como una pauta de la universidad. No sé si me explico.

CA: Ajá. Y respecto de los momentos que les comentaba, como del diálogo.

SU: Hasta ahora, yo encuentro que ha sido bueno, que se ha preocupado de anotar nuestro correo, nuestro número, ha formado grupos de Whats app. Si uno necesitaba una tarea ella nos la enviaba por correo, nos pregunta si vamos a venir, como en ese sentido está súper atenta y hasta ahora ha sido como súper objetiva. Tenemos esta instancia en que ella revisa en grupo, entonces igual podemos aprender del error de cada otra. Por lo menos hasta ahora yo creo que ha sido súper objetivo.

CA: A su juicio, ¿cómo perciben el rol de la supervisora? En general, ¿qué es lo que debe tener una profesora supervisora?

SH: Como dijo mi compañera, tiene que ser objetiva. Independiente que haya sido profesora de años, que ya nos conocemos y ella a nosotros, pero igual ser objetiva a la hora de evaluar. Porque yo he visto igual, obviamente no los nombro, pero hay caso en que compañeras que caían bien las evaluaban mejor, en cambio otras que se esforzaban más, que sabían que llevaban más trabajo, tenían mala nota. Entonces, por lo menos lo que yo creo, es que sean objetivas, y que también reconozcan las cosas positivas que tiene una, porque igual a una le gusta que le digan «oye, sabes qué, tú eres muy buena para esta área», entonces sí te evalúan esto pero también aumenta esta baja. Porque puede haber, por ejemplo, no sé, en un grupo, una que sea buena con los indicadores, la otra es más buena con la redacción, entonces puede decir, «¿por qué no se ayudan?», así, y compartir. Yo creo que teóricamente... la psicología dice que uno trabaja una zona del desarrollo próximo, entonces para eso se creó esta instancia, no solo para decir, «¿cuánto es uno por uno? Ya, ahí. Ya, de nuevo». No, yo creo que a todas nos gustaría saber, no por copuchenta, sino por saber, por qué a ella le fue mejor que a mí, qué puedo aprender, a lo mejor qué me puede faltar, o qué le puedo enseñar yo.

CA: ¿Y el resto?

KA: Sí, yo igual comparto la opinión de mi compañera porque la supervisora que nos tocó, la profesora Paty, igual es una profesora cercana, que además la conocemos hace años. En todas mis prácticas me ha tocado con ella, entonces ya sé la forma de

evaluar, ya sé que si nos va a supervisar nos va a decir al tiro en el momento «no, sabes que ya, esto es así, asá». Y después nuevamente acá podemos intercambiar la opinión o, no, sabes qué, esto puede ser de otra forma. Entonces yo creo que ella es una súper buena profesora y supervisora.

CA: ¿Y el resto? Como sobre el rol de supervisora.

SU: Yo creo que el rol de la supervisora, primero, tiene que ser objetivo, tiene que ser profesional, tiene que tener ética.

GA: Igual siento que debe ser empática. Porque —hablo por todas porque todas trabajamos y estudiamos, somos alumnas de vespertino, todas nos pagamos la carrera, si no trabajamos no estudiamos, la mayoría de nosotros se esfuerza todos los días, o sea, yo creo que todas las estudiantes, pero nosotras más— nos esforzamos todos los días por cumplir, por llegar a la hora, por cumplir con todas las cosas que nos exigen y yo creo que igual la profesora tiene que ser empática en ese sentido. Ponerse en el lugar del otro y... cariñosa además.

SH: Uno necesita confianza para preguntar. Y que conozca los casos de cada una, porque por ejemplo, puede ser objetiva en la evaluación y todo, pero uno igual tiene que ver la realidad de los establecimientos. Porque hay compañeras que tienen establecimientos con menos recursos que son más difíciles y donde no puede exigir «haz lo mismo que la otra compañera que tiene más», porque, no porque la compañera no quiera, sino porque lamentablemente hay situaciones en que no se puede, no se puede, por ejemplo, conseguir información. No significa que la compañera se haya quedado de brazos cruzados «no pude». No. Pero entender un poco la diferencia del lugar.

CA: Ya, y en ese sentido, a su juicio, ¿cuáles debiesen ser las funciones que debe cumplir una profesora supervisora? No sé, orientar, dar apoyo.

SH: Claro, se supone que ella tiene que orientarnos, tiene que apoyarnos,

GA: Corregir (Risas).

SH: Corregir, eso es muy importante.

GA: Retroalimentarnos.

SH: Retroalimentar. Cuando son dinámicas grupales siempre hay que tener un respeto, que, si la compañera a lo mejor tuvo más errores, no decir «mira, ella se equivocó más

en esto», no. Quizá «¿qué creen ustedes que pueden ser estas actividades de planificación?». Así uno se siente no mal.

CA: ¿Qué otras funciones creen ustedes?

(Risas)

CA: ¿De qué modo este rol, que ustedes señalan que tiene la profesora, contribuye a su formación? Esto de que las escuchen.

KA: Yo creo que igual nos sirve porque, como dijo la compañera, nos sentimos más en confianza. Ante cualquier error, la profesora lo va a decir de una manera más sutil o más cordial, más suave, no sé, va a saber cómo llegar a cada una de nosotras quizá sin que una se sienta mal o sin que una se pueda cohibir y no volver a preguntar, sino que podamos aprender de acuerdo a lo que ella nos está diciendo, del aporte que ella nos esté dando. Y también nosotros dar nuestro punto de vista, saber si podemos hacerlo de otra forma, ella nos va orientando. Entonces eso igual nos va haciendo crecer profesionalmente, ir mejorando día a día.

CA: ¿Y el resto?

SU: Yo creo que el rol, por lo menos ahora que es práctica profesional, de la docente es fundamental, porque creo que esta es la última instancia en la cual nosotros podemos ver errores y remediarlos, o aprender. Entonces creo que en todo esto que estamos pasando es súper importante el rol de la profesora guía y de nosotras como alumnas, siento que casi puede ser hasta casi 50 y 50% de la pega. Porque si llegásemos a tener una profesora guía no muy buena, también podrían haber complicaciones de parte de nosotras en todo sentido. En nuestro estado anímico, en que nos sintamos motivadas, en que respondamos en nuestro trabajo. Entonces por lo menos yo siento que el rol de la profesora de práctica es súper importante.

CA: Y ¿qué aspectos consideran que son necesarios mejorar en esta instancia?

GA: Yo siento que se debería hacer una práctica un poco más flexible para nosotras que estudiamos en vespertino, porque el horario es muy riguroso y el tiempo es muy largo. Porque nosotras todas trabajamos todo el día, y tenemos que hacer una práctica de 4 meses, media jornada, que ningún empleador normal te daría permiso para faltar media jornada porque nosotras, en este caso, trabajamos. También creo que lo que le falta a la práctica es actualizarse en los currículums, en la manera de evaluar, porque

todos los jardines trabajan ahora de maneras distintas. No trabajan con listas de colegio, que nosotras hacemos eso, no trabajan con indicadores tan rigurosos, las planificaciones, como le explicaba a la misma profesora, no son tan guiadas, o sea, no son nada de guiadas, el niño tiene que elegir lo que quiera hacer. Y en ese quehacer educativo igual estamos poco actualizadas, porque nos enfrentamos a una vida laboral que... yo ahora en la práctica profesional siento que voy a tener que aprender todo esto de nuevo para poder trabajar. Aparte que cambiaron las bases curriculares, como que todo va a ser más... bueno, para nosotras va a ser más difícil cuando nos enfrentemos el próximo año a una vida laboral normal. ¿Qué más le falta? Las profesoras igual siento que son una guía, pero también deberían actualizarse o capacitarse más. También deberían haber otras instancias de retroalimentación en otros aspectos: de psicología tal vez con los niños, de cómo enfrentarse a un grupo docente.

SH: También es importante ahí que... yo al menos me di cuenta cuando vamos a práctica y nos entregan la pauta con la que nos van a evaluar, con los indicadores, siento que «la alumna maneja al grupo curso» eso es imposible, es realmente imposible. O sea, quizá algunas tienen esa habilidad, pero yo por lo menos he visto, incluso a mí [me ha pasado]. Lo encuentro que es difícil, más ahora que llegan niños con diferentes necesidades educativas especiales. Porque ni siquiera sus educadoras que llevan tiempo...

GA: Pueden manejarlos.

SH: Pueden manejarlos. Yo, por ejemplo, tengo un grupo que tienen de 2 a 4 años. Es mucha la diferencia de edad. El comportamiento adentro de una sala es distinto. Totalmente, la pega es doble. Entonces si a mí me dijeran, «es que no supiste dominar el grupo», es imposible porque por ejemplo hay niños que tienen una distracción muy grande, que son los más pequeños, entonces calmarlos... a veces uno cree que porque no los tomó en cuenta y los dejó ahí y se va... y no, porque a veces uno quiere estar solo y es mejor dejarlos así que tanto buscarlos. Entonces, en mi caso, yo por ejemplo cuando trabajo veo que el niño no me quiere participar, que serían unos 2, pero uno tiene autismo y ustedes ya sabe cómo se comportan. La mayoría participa, me hablan igual en todo momento, pero me molestaría o me sentiría mal que dijeran «es que no te dedicaste a todos», y es complicado porque yo creo que, en ninguna parte, sobre todo

hoy en día, uno va a manejar 100% a un curso. Porque ni los papás pueden. Hasta los papás... de hecho estos mismos niños son los que iban todo el día al jardín o al colegio porque los papás no pueden manejarlos y creen que una es la solución. No sé, como que «se lo entrego, me voy». Aparte que, no sé si será en su caso, pero en el mío tengo una cámara todo el día y, no es que me moleste ser grabada, pero el problema es que estoy online, los papás están todo el día mirándome. Cada acción que uno hace te llaman: «es que la tía le gritó, es que la tía hizo esto». Entonces de repente uno, como dijo mi compañera, tiene que actualizarse también y entender que ahora hay recursos, cosas que están pasando, que antiguamente no sucedían. Que lo que pasaba en la sala quedaba en la sala. Hoy en día, no. Hay que actualizarse también y entender que hay nuevas realidades.

GA: Yo también le agregaría que el trabajo, como administrativo de las prácticas, como «hace planificación», «hace bitácora», «hace portafolio», creo que es demasiado para lo que de verdad, en el trabajo, se hace. Porque la educadora que están en sala no trabajan, o sea, no planifican diario. Planifican semanal y no hacen planificaciones tan apoteósicas como las que nos piden acá. Creo que es mucho el trabajo que se exige al practicante sin entender que aparte tiene otro trabajo, como es nuestro caso, y también que el trabajo en sala es súper agotador y riguroso. Yo me centro más en el trabajo en la sala, en el trabajo cotidiano, que en las planificaciones, porque a mí, sinceramente, para mí las planificaciones no valen mucho. Porque es lo que se hace en el momento, y si uno planifica, después sale todo lo contrario y tiene que ir trabajando en la marcha, como lo que va pasando en el día, y no sé, no funciona el data, no te funciona... o los niños no traen las cosas que les pediste y tienes que hacerlo, improvisar, y así es la pega de la educadora lamentablemente. Pero yo creo que de las planificaciones que nos piden...

SH: Tienen que ser como al pie de la letra. «Es que no hiciste esto. ¿Por qué no hiciste esta pregunta que escribiste?» Y el problema es que es como aprenderse un diálogo prácticamente la planificación.

GA: Y no es así.

SH: No es así la realidad porque, a mí también me ha sucedido que lo que planifico, o sea, las actividades en sí...

GA: En el papel van a salir muy bonitas.

SH: Claro, eso se ve muy bonito pero no refleja la realidad de lo que está pasando.

GA: O que los niños estén interesados.

SH: Claro, a veces puede que lleves un video y a los niños no les gustó el video, entonces qué hago yo: lo dramatizo. Entonces «ah, pero es que no lo pusiste acá». Entonces uno no puede pensar en esas cosas, si uno... yo creo que mejor ver en acción antes que ver en un papel, porque si es por eso yo creo que todas...

GA: Yo de repente como que estoy así, «ya, tengo que dejar los registros, tengo que pasar la asistencia, tengo que hacer una planificación, tengo que ponerlo en la bitácora...» como que uno se agota en el trabajo de papel más que en esforzarse en «ya, a ver, ¿en qué aprendizaje van los niños? ¿Cuál es el aprendizaje que tengo que hacer?». Como una evolución de experiencias donde en verdad vas haciendo el trabajo mecánicamente, en mi caso, y al día siguiente «ya tengo que» (mueve una mano agitando un lápiz), y escribo de repente cualquier cosa para que...

SH: Por ejemplo, en el caso mío, yo saqué la mención Montessori y viví las realidades y cómo se trabaja y todo. A mí igual me gustaría que en las prácticas se aplicara un poquito este tipo de evaluación Montessori que no es tanto en el papel, es la acción que realiza el niño, el registro, yo lo veo. Ni siquiera sé si quedó registrado lo de todos los días porque ya lo conozco, ya sé cómo empezó, ya sé cómo trabaja y cómo finalizó. Entonces al final yo hago un registro: «él comenzó así». Quizá obviamente los detalles de qué pasó, lo anecdótico, no se pone, pero ponerlo todos los días yo creo que es mucho. No tiene mucho sentido. Y aparte a veces los niños quieren trabajar pero no quieren tanto adulto así tampoco, tanta gente, sino más autonomía.

GA: Y no sé si tú te fijaste, pero hoy día trajimos 10 planificaciones. Yo tuve el fin de semana que hacer la evaluación de las 5 planificaciones anteriores. Ahora esta semana tenemos que evaluar las de esta semana. Y así y así.

CA: Y aparte del tiempo y, digamos, la cantidad de...

GA: Y aparte tenemos clase.

CA: ¿Qué más les parece que es necesario mejorar de estas instancias? Aparte de esas otras cosas que decían.

SH: El tiempo. Yo creo que es mucha la exigencia, o sea, está bien que uno exija, pero yo creo que sobreexplotar nos hace daño porque cada una tiene una vida. En mi caso yo tengo una pequeña que, igual es de la misma edad que los niños que estoy viendo, de 3 años, entonces a veces me da como una pequeña frustración porque, claro, una atiende a los niños pero estoy dejando de lado algo que es muy importante que es mi hija. Una pequeña de 3 años no va a entender, no tiene por qué entender que «hija, no te puedo atender ahora, tengo que escribir», estoy así. Y se ponen a llorar, entonces es una frustración para las que somos mamás que queremos también un tiempo para nuestros hijos. O los fines de semana también que...

GA: No, los fines de semana no existen.

SH: No existe el fin de semana, de verdad.

CA: Y ¿cómo definirían el vínculo o la relación que tienen con la profesora supervisora? Ahora, considerando que llevan pocas clases.

SH: En el caso mío, yo ya he tenido prácticas con ella, ya la conozco, también ella ya me conoce. Igual yo he pasado por muchas profesoras en práctica. Entonces no vine con la idea de que me toque con ella, sino con la que me eligiera no más. Porque igual hay algunas que son como más exigentes en el tema de los horarios. «Tienes que estar a las 7. Si no estás a las 7, lo siento, no puedo ponerte [asistente]». Hay otras que exigen, no sé, más ceñido el uniforme, que tiene que ser pantalón de tela. También es un problema eso porque usar pantalón de tela igual es complicado, como para agacharse y todo eso. Lo bueno es que esta profesora, gracias a Dios, nos entiende más. Entonces depende del docente. Por lo menos con la profesora Patricia como que nada, nos comprende más.

CA: ¿Y el resto?

KA: Yo he tenido práctica con la profesora Paty y clases también. Me gusta como supervisora de práctica, práctica profesional, me gusta la profesora Paty, tengo más confianza con ella porque la conozco de hace más tiempo, hay más confianza. Aparte que igual ella, como dije anteriormente, da una buena retroalimentación, nos va orientando mucho mejor en cómo hacer las cosas.

GA: Yo con la profe solo tuve un ramo. Pero estuvo bien. Mis prácticas anteriores fueron con otra profesora. Creo que también es bueno cambiar, variar de profesor... es que no tengo mayor vínculo.

SU: Yo lo mismo, nunca he tenido supervisión de práctica con ella, solo he tenido un ramo y, por lo menos hasta ahora, solo me ha revisado una planificación. No sé cómo es la retroalimentación, la evaluación.

CA: ¿Cómo visualizan este proceso de supervisión de práctica? ¿Contribuye a su propio desarrollo? Pensando que ya están ad portas de salir.

GA: Yo creo que esta es *la* instancia, como decía la Susi, de equivocarse. O sea, siempre nos vamos a equivocar porque nunca vamos a dejar de cometer errores, pero así errores garrafales como que esta es la oportunidad de cambiarlos, o de variarlos, de hacer todas las preguntas, inquietudes que tengamos, de aprender.

CA: Y ahora un poco vamos a cambiar el foco, no pensando en este espacio, sino que en el colegio o jardín donde están. ¿Cómo visualizan ustedes la relación con su profesora guía, colaboradora?, no sé cómo le dicen.

GA: Educadora guía.

SH: ¿La educadora de la sala?

CA: Sí.

SH: En mi caso es excelente. En mi caso hasta el momento ha sido excelente, muy buena con mi equipo. Me recibieron muy bien, me han ayudado harto, me ayudan no solamente a hablar, sino con la acción. A hacer todas las dinámicas con la colaboración de la técnico. Obviamente hay que ser bien organizada sí, porque a uno le gusta saber qué se va a hacer, qué va a trabajar, aunque acá no exigen lo mismo. Ella no es chilena, es de Venezuela, entonces también...

GA: Ah, qué amorosas las venezolanas.

SH: Son muy amorosas, creo que...

GA: Son simpáticos.

SH: Son demasiado simpáticos, y aparte que es una persona que le ha costado venir, entonces luchar... entonces ella sabe mi instancia, cómo estoy yo. También tenemos un espacio donde nos dan almuerzo, donde compartimos con las otras tías también. Conversamos, nos conocemos, también la directora ha sido muy espectacular la

relación con ella, es muy cercana. Como la mayoría son gente muy joven, entonces tienen lo que decía mi compañera, una nueva visión pedagógica al nivel. Entonces hasta el momento... ahora, no sé cómo me van a evaluar, eso es otra cosa (risas). Pero bien.

GA: En mi caso, es una educadora súper joven.

CA: Porque entiendo que a todas les tocó, o sea, todas están en colegios o jardines distintos.

Todas: Sí.

GA: Eh, ¿qué dije?

KA: Tu experiencia.

GA: Ah, sí, en mi caso mi educadora es súper joven. Más joven que yo. Pero lamentablemente está en el proceso de jardines que están haciendo el... ¿PEI?

KA: El PEI.

GA: El PEI, entonces la educadora no ha estado mucho en la sala y las técnicas no son muy amables. No son pesadas tampoco, pero no son muy amables. Son técnicas que llevan años trabajando en el jardín y tienen sus mañas, sus cosas. Pero como yo soy tan simpática, me las voy a ganar (risas). En eso estoy, como haciendo relación con ellas. Porque igual las otras técnicas son 3.

KA: ¿Son señoras?

GA: Sí, son mayores, entonces hay que ganársela un poco porque ellas son... Y respetarlas también porque ellas son las que están en el nivel todavía, las que hacen las actividades. Uno viene un poco a interrumpir ese proceso también, ese proceso educativo que ellas vienen arrastrando desde marzo, uno llega en agosto como a interrumpir eso y a hacer tu experiencia en base a nada. Porque yo llegué la primera semana haciendo experiencia con las cosas que yo pensaba que más o menos los niños podían estar aprendiendo y... igual es difícil, yo creo, para ellas ver a una persona nueva, practicante, que venga así a interrumpir sus jornadas, siendo que ellas están solas porque la educadora tampoco se mete mucho. Yo igual las entiendo. Hasta el momento no ha sido tampoco que no me hayan pescado ni nada, pero no ha sido tampoco un aporte significativo en mi experiencia, porque ellas también tienen que hacer su trabajo.

KA: Mi experiencia... yo misma me evaluaba. Lo que pasa es que yo la tomé como reemplazo de educadora. O sea, mi educadora está trabajando en la mañana y yo estoy en el mismo curso donde estoy haciendo la práctica. Y la técnico con la que estoy es de kínder y me está apoyando en la práctica. Entonces para ella igual trabajar en kínder... igual entre las dos nos estamos adaptando al trabajo. Son tres cursos en la tarde, son tres prekínder y por lo general me llevo súper bien con mis compañeras, las otras educadoras igual me han ayudado. Igual es mayor responsabilidad porque tengo que responder en el colegio como educadora, que la práctica, igual tengo una hija... Entonces me estoy tratando de acomodar en los tiempos para responder en todo. Pero hasta el momento todo bien, tengo hartos apoyos en el colegio. Me preguntan cómo estoy, cómo me siento, cómo me ha ido, si necesito materiales, si necesito algo. Así que no, todo bien.

SU: En mi caso, mi educadora guía tiene a cargo 2 niveles. Entonces ahora que yo estoy en uno, ella como que se desligó. Entonces como que yo soy la educadora guía. Y en general la educadora y las técnicas de mi sala, como personas han sido súper amables, me han tratado súper bien. Las instancias que tenemos para conversar, que es el almuerzo, bien. El clima en la sala también, ningún problema, ni una mala cara. En verdad es como estar, en ese sentido, súper bien. Ahora, como en el ámbito pedagógico, de las pocas cosas que he conversado con mi educadora, siento que ella está súper poco actualizada. Y de las técnicas siento que tienen dominio de grupo, o no sé, hacen una buena rutina diaria, pero siento que no tienen como ningún conocimiento pedagógico sobre los niños de esa edad. Porque ellas no son técnicas, son asistentes de aula, entonces, dominio de grupo, estar con los niños, los tratan bien y todo, pero no tienen ningún conocimiento pedagógico de cómo hacerle preguntas a los niños o cómo tratar que ellos respondan algo o tratar de hacer alguna actividad que sea en base a conseguir algún objetivo, no solo por hacerla. O tratar de tener un diálogo con los niños, en ese sentido siento que no tienen mucha idea. Y lo que dice la Gabi igual es complicado, porque uno está llegando a su espacio de la nada, siendo prácticamente la jefa, planificando, evaluando y como la experta, entonces, a mí no me han demostrado que les violenta pero igual debe ser complicado. Pero creo que de las dos partes, una tiene que ceder, porque esto tampoco va a ser una práctica de un mes, va a ser una

práctica hasta fin de año, entonces tiene que llegar un momento en que uno pase de ser la extraña a su compañera de trabajo y que uno ya no llegue en las mañanas y se entere de las cosas en ese momento, sino que a uno le avisen antes igual que a los compañeras, que uno sepa cosas. Por ejemplo, hoy llegué y hoy me enteré que una asistente no iba. Entonces creo que esas cosas van a llegar a un momento en que van a tener que tratarte como compañera, y que tú vas a tener que saber eso antes, igual que todas, y no en el momento. Porque son cosas que igual afectan en la rutina y en lo que uno tiene que hacer.

GA: Ponte tú, en mi caso, en el jardín, yo no puedo recibir los niños porque soy practicante. No puedo estar en el baño con los niños. No puedo hacer mis cosas porque soy practicante, y yo lo entiendo. Pero después tiene que llegar un momento en que yo pueda recibir a los niños porque si no, ¿cómo va a tener diálogo con la familia, o ayudarlo en las cosas del baño?, porque o si no, ¿cómo va a tener hábitos higiénicos? Muchas cosas que...

KA: Por ejemplo, en mi caso, me ha tocado hasta el momento durante la práctica que, no sé, no he mudado a un niño, pero siempre toca que las técnicas lo hacen y yo igual soy un poco delicada en ese tema porque... de hecho yo aprendí solo con mi hija, entonces igual me da un poco de pudor que se malinterprete... aparte de una cámara que esté ahí. Entonces prefiero igual que las técnicas hagan ese trabajo que es más delicado. Pero sí participo con los niños. Por ejemplo, les lavo las caras, las manos, los ayudo a secarse, o si a alguna niña le cuesta bajarse el pantalón yo ayudo en eso. Estoy participando en el baño. No se trata de decir «no, yo no entro ahí». No, yo entro.

GA: Yo no puedo entrar. Lo que pasa es que este es un jardín que ha tenido casos de acusaciones de abuso. Entonces es un jardín súper resguardado en ese sentido. También tenemos cámaras pero...

KA: Por lo menos en mi caso yo trato de estar en el patio, donde tenga que estar...

CA: Ahora así como para terminar, ¿cómo visualizan la relación entre la academia y los centros de práctica?

KA: Yo no encuentro...

GA: No hay.

SU: Nada.

CA: ¿Y creen que esa no articulación les afecta su proceso?

Todas: Sí.

SU: Totalmente.

CA: ¿De qué forma?

SU: De todas las formas. Al momento de evaluar, al momento de planificar. Yo creo que, en ámbitos generales, en todo el ámbito de integración que una alumna en práctica tiene que hacer en un establecimiento. Lo mismo que yo dijera ahora del personal, que hay buenas relaciones como persona, respeto mutuo, pero tiene que llegar la instancia en que tú seas parte del equipo de trabajo igual y te informes de lo mismo, sepas de lo mismo, tengas los mismos beneficios, que sea parejo.

GA: Y eso igual te da la formalidad que tienes que hacer en la universidad. Porque la universidad lo que te manda es una carta de presentación. Y eso es lo único que hacen. Yo tuve que ir a presentarme al jardín, hablar con la directora, hablar con la educadora guía como dos semanas antes, porque la universidad yo sabía que no iba a hacer nada.

SH: También encuentro que se cierran mucho a la institución que sí busca la universidad. En el caso de acá, siempre ha sido jardines JUNJI, y yo evito los jardines de la universidad porque he participado en muchos cursos extra en otras instituciones y por lo que he visto de educación parvularia, van a fundación, van al colegio, van a jardín particular, van a jardín municipal, VTF, Van a una cantidad de realidades...

GA: Y hay jardines en hospitales.

SU: Yo en ese sentido no estoy de acuerdo contigo, porque yo he tenido otra experiencia. En mi caso, como yo no trabajaba en jardines, de técnico, trabajaba en otra cosa, de vendedora, entonces a mí la universidad me asignaba el establecimiento. Y todos los establecimientos que me asignaban, por lo menos aquí, como UGM, siempre eran jardines particulares amigos de la supervisora de la práctica de no sé dónde. Por lo menos yo eso no lo toleré. Porque siento que como un tiene respeto hacia la universidad, igual deben respetar nuestras decisiones porque somos personas adultas. Nosotras somos nuestras apoderadas, nosotras nos estamos pagando esto. Y como ellos nos exigen, nosotras también debemos exigir. Por lo menos yo en mi caso, exigí que no quería ser partícipe de eso y quería vivir lo que Sherezade... y me busqué

JUNJI, Integra, fui a colegios, fui a todos lados, pero eso fue netamente porque yo me moví en eso.

SH: Es que eso es lo que estoy diciendo. A mí me gustan las realidades [variadas] obviamente. Pero yo lo que he visto y lo que he conocido acá, siempre han enviado más que nada a este tipo de instituciones y, a lo mejor fue un caso que nunca hube visto, pero que yo sepa, de las compañeras que llevo años conociendo, como que siempre es la universidad la que busca el jardín. Entonces a mí me gustaría que se enviaran a todo tipo de instituciones.

GA: Yo creo que debería ser a un JUNJI, a un VTF, en un particular, Integra, a todo.

SU: Porque uno tiene que conocer todas las realidades antes de salir al campo.

SH: Eso es lo que yo quiero. Exactamente, porque lo que pasa es que uno termina acostumbrándose solo a un tipo de instituciones y yo creo que, como dijo la compañera, que si uno quiere aprender, y aprender significa verlo todo, tiene que pasar por todo.

CA: Y ¿de qué modo dialoga todo lo que vivieron en la carrera con este espacio de supervisión? O sea, ¿ustedes ven que los contenidos que tomaron en distintas etapas de la carrera están en este espacio?

KA: Sí están, pero súper débiles. Porque, por ejemplo, lo que a mí me pasó, como a la mayoría de las que estuvimos reclamando, es que por ejemplo, ramos de evaluación deben ser más extensos porque al momento de uno hacer la práctica, me queda como... «¿y cómo evalúo?». Porque una profesora explica una cosa, después otra otra y así. Después una profesora nos dice «ya, pero cómo, si esto lo pasaron». Entonces, no están al tanto de las cosas que nos pasaron.

SU: Sí, hay algunos ramos que los profesores que hicieron esos ramos...

GA: Los dan por hecho...

SU: No, o es porque ellos están enseñando como a nivel macro cómo es la evaluación para todos los docentes. Para un profesor de básica, de media, de educación física, parvularia y diferencial. Entonces al momento en que una llega a hacer la práctica, no po, uno tiene que aprender a evaluar cómo evalúan las educadoras de párvulo. A pesar que a una le hayan enseñado a hacer registro de observación, lista de cotejo, escalas de apreciación, pero no es lo mismo que la profesora te pide en la práctica. Por lo menos yo siento que los ramos que más me han servido han sido los ramos de

educación parvularia, de trabajo con los niños... pero sí hay ramos en los que me siento débil, como ramos a nivel curricular, como evaluación, currículum...

CE: Proceso.

SU: Proceso pedagógico. Que son para eso. Son para evaluar, para planificar, y son problemas la verdad grandes.

SH: Ahí uno, incluso, cae en la evaluación... que es bien importante a la hora de criticar porque, como dicen, uno mide la nota, pero a lo mejor esa alumna no es mala, es muy buena, pero justo como no se trabajó bien esa área pedagógica, lamentablemente...

CA: Eso chicas, muchas gracias.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Verónica Mardones
Carrera	Párvulos
Duración	29:46 minutos
Identificación	Camila Morales (CA) Beatriz Chávez (BE) Yesenia González (YE) Javiera Bustamante (JA) Constanza Poblete (CO)

CA: Primero, ¿cómo se llaman?, para que nos conozcamos. Yo me llamo Camila, soy investigadora del CIE y soy la asistente de investigación de este proyecto. ¿Cómo se llaman?

BE: Yo me llamo Beatriz Chávez. Soy alumna de último año, realizando práctica profesional.

YE: Yo soy Yesenia González. También estoy en el último año realizando la práctica profesional.

JA: Mi nombre es Javiera Bustamante y, al igual que mis compañeras, estoy en último año realizando mi práctica profesional.

CO: Mi nombre es Constanza Poblete y también estoy en último año y en práctica profesional.

CA: Ya chiquillas. ¿Conocen el modelo educativo pedagógico de la carrera? ¿O desde dónde se posiciona la profesora supervisora, en este caso?

CO: Sí.

CA: ¿Me podrían explicar un poco de qué se trata?

CO: Por dónde empezamos...

(Risas)

CA: No sé, tal vez algún autor.

CO: No sé qué decir.

BE: ¿Es en base a la metodología de la profesora?

CA: Sí.

BE: Es que ella más que nada nos inculca el respeto hacia los niños, el desarrollo. Nos ha pasado la teoría de Piaget, Vigotsky.

CO: O sea, igual usa autores, pero se basa mucho más en su experiencia como educadora para enseñarnos cosas a nosotras. Y siempre habla del respeto hacia los niños, de las cosas que... como que nos enseña a discernir entre lo que es bueno y lo que es malo, o no normalizar las malas prácticas. Nos enseña de verdad a identificar qué cosas son malas prácticas y qué cosas no lo son.

CA: Y en ese sentido, ¿ustedes adscriben a este modelo? ¿Les parece apropiado?

BE: A modo personal, sí.

Todas: Sí.

YE: Es que ella nunca nos ha inculcado nada así como que «uh, ustedes lo tienen que hacer así», sino que nos da las herramientas y lo deja en nuestras manos si lo hacemos o no lo hacemos. Nosotras también tenemos que saber si lo hacemos.

BE: Es que aparte no es que diga «no hay que hacerlo», sino que nos pide nuestra opinión, nos hace participar harto.

CO: Nos hace pensar.

JA: A veces hay que estar como media hora esperando para hablar con ella...

(Risas)

CA: Y en ese sentido, ¿qué mecanismos se usan en el espacio de supervisión, en el espacio grupal que tienen, qué modalidad utiliza la profesora?

CO: ¿En los talleres de práctica?

BE: Son más que nada conversaciones de cómo nos hemos sentido, lo que hemos observado.

JA: Lo que hemos realizado.

CO: Es como conversar de lo que ha pasado en los días en que no nos hemos visto y si hay algo que solucionar se soluciona.

CA: Y ¿consideran que esta modalidad contribuye a su propia formación?

Todas: Sí.

CA: ¿En qué sentido?

CO: Igual yo creo que uno siente la confianza de que si uno de verdad no se siente cómoda o de verdad tiene alguna dificultad, uno lo puede conversar, lo puede decir y nadie le va a hacer ningún problema ni lo va a juzgar, sino que te ayudan. Entonces eso es importante de la profe. Uno sabe que si uno se equivoca, la profe no se va a reír ni te va a retar, sino que te va a ayudar.

CA: El resto, ¿cómo lo ve?

YE: Es verdad. La profe como que nos brinda todo el apoyo para todo. O sea, genera las instancias para preguntarnos y también para que nosotros podamos desarrollarnos como educadoras más que como estudiantes de práctica profesional. Entonces ella se enfoca mucho más en nosotras. Nos dice «usted ya está lista, o sea, esto es lo último que les queda antes que sean educadoras». Entonces ella desde ahí ya empieza apoyándote. O sea, nos apoya en todo, pero desde ahí a nosotros nos da una base para empoderarnos de lo que es el jardín o dentro de lo que estemos, o para vincularnos también con las educadoras y personal del jardín. Entonces ella en sí [nos apoya] en todo.

CO: Por si lo ve la profe...

(Risas)

CA: Y respecto a las retroalimentaciones, ¿en qué momento las realiza?

Todas: Acá.

CO: Y a veces, si es que se da el espacio, a veces nos saca un ratito de la sala y conversa con nosotras. Pero si es que se da el espacio, si no, no. Si no, lo hace acá no más.

JA: Pero ella igual tiene la disposición de, si es que tenemos alguna duda o si algo no nos quedó claro, que la busquemos, que la llamemos o que nos juntemos acá en la universidad fuera del horario de clase.

CA: ¿Y de qué modo eso contribuye a su trabajo, digamos, en el colegio, en el aula? Esa retroalimentación, ¿sienten que ha funcionado o no?

BE: Yo creo que sí, mucho, porque a la vez que nos está retroalimentando nosotras estamos reflexionando sobre esas prácticas. Entonces nos conlleva a que las realicemos mejor, o que tratemos de realizarlas mejor, buscar otras estrategias, no sé.

CO: O tratar de mejorar las cosas que no estaban tan bien, pero no están mal. Yo encuentro que eso hace sentir más segura de lo que uno está haciendo, porque a uno le dicen «mira, esto te funciona, esto lo estás haciendo bien, pero esto tienes que mejorarlo, porque esto no te está resultando». Entonces esas cosas a uno la hacen sentir más segura. Si al final estamos aprendiendo.

CA: ¿Y el resto chicas?

YE: Es que es como lo mismo. O sea, La profe en general crea las instancias para retroalimentar y eso al final... nosotras podemos pensar que lo estamos haciendo muy bien, pero si ella nos dice «no, ¿sabes qué?, te falta esto», al menos sirve para ir mejorando, para no quedarnos con lo que nosotras creemos que está bien.

CA: Y ¿qué sensación tienen del espacio de los talleres, este espacio grupal donde comparten ustedes?

CA: ¿Les ayuda? ¿Se sienten cómodas?

BE: Sí, es necesario tener este espacio. Porque si no tuviéramos este espacio... y si no tuviéramos a la profe en el jardín, no tendríamos una instancia para conversar con ella. Encuentro que es necesario el espacio.

JA: Incluso se comparte experiencias que hemos vivido cada una de nosotras. Y eso nos ha permitido a nosotras hacer una reflexión propia de las cosas que quizá no estamos haciendo bien o... y retomar y poder arreglarlas.

CO: Como que uno de repente siente que tiene todo bajo control, llega al taller y dice «lo hice todo mal».

(Risas)

YE: Y es verdad, o sea, mientras contamos nuestras historias o lo que pasa en el nivel nos damos cuenta de lo que tenemos que ir haciendo, lo que no, cómo podemos arreglar la situación.

CO: De repente hay veces en que llegamos y le decimos «profe, es que esto y lo otro» y nos dice «ya, ¿y qué vas a hacer?». Y ahí uno recién empieza a decir «ya, tengo que hacer esto, tengo que hacer lo otro», pero no es que ella...

JA: Nos de la respuesta.

CO: Claro, sino que ella nos dice «pero qué harías tú. Porque ahora eres educadora, ¿qué harías tú? ¿Qué vas a hacer? Porque ahora tú eres la educadora. ¿Qué vas a hacer?». Entonces está todo el rato así y nos ayuda como a tomar decisiones que sean pedagógicas que antes no las tomábamos tan en concreto en otras prácticas.

CA: ¿Cómo se comunican con la profesora?

CO: Por todas partes.

(Risas)

YE: Correos, whatsapp, personalmente tanto en el jardín como acá en la u...

CO: Y si es muy urgente, llamada por teléfono. Hasta con señales de humo, todo.

(Risas)

CA: Y respecto del rol de la supervisora, ¿cuál es a su juicio ese rol? ¿O qué características debe tener, cuáles son sus funciones?

YE: Es que...

CO: Como la profe Vero.

(Risas)

BE: Es que ella es muy buena supervisora, porque no es invasiva en la sala, pero tampoco es que se haga invisible.

CO: Pero, por ejemplo, si nosotras estamos haciendo algo, ella no interviene, nos deja. Como que nos deja no más, nos observa y después de que ella está solamente con nosotras, cuando no están los niños y estamos solas nosotras que fuimos... solo la

persona que fue supervisada ese día, nos dice todo lo que pasó, lo que ella vio, si algo le pareció que había que mejorar.

JA: Y con detalles.

CO: Claro, y dando todos los detalles. Porque, claro, de repente uno dice que «oh, pero yo no hice eso», y ella lo tiene anotado. O te dice «lo dijiste así y se dice así». Son cosas que de repente son súper chiquititas pero que afectan. Yo también lo veo así como por el lado de que ella nos exige mucho, pero al final es como que no nos está exigiendo por nada. Es para que seamos buenas. Y al final nosotras lo entendemos así. Nunca la hemos visto así como que nos está atacando o ver esa situación como algo negativo. O sea, nosotras siempre hemos visto tanto los talleres, planificación, todo lo que nos pida, dentro de lo que nos retroalimenta, lo hemos visto como algo positivo.

CO: Y aparte yo creo que si la profe no fuera tan exigente con algunas cosas nosotras no seríamos buenas educadoras. O sea, yo me acuerdo que en primer año empecé a planificar y mis planificaciones eran paupérrimas. Yo me reíría de mis planificaciones ahora.

BE: Igual al comparar algunas planificaciones o algunas prácticas de educadoras ya con experiencia, nosotras ahí, por lo menos yo, me pongo a pensar que no sé, quizá hubiese necesitado tener una profe como la profe Vero.

CA: Pero yo no conozco a la profe, entonces ¿me podrían describir qué características tiene ella que la hacen tan particular?

CO: Es que la amamos.

(Risas)

YE: Yo creo que va por la exigencia que ella nos pide. Es que al final, como dije, no lo vemos como algo negativo sino que ella siempre lo ha hecho por nuestro bien. Así como que... y nosotras tampoco lo vemos como algo negativo. Ella nos puede retar, nos puede pedir muchas cosas...

JA: Nos puede poner malas notas...

(Risas)

YE: Malas notas. Yo creo que eso fue lo primero que asustó, que ella era muy estricta y nosotras como que «ya, ¿y qué hacemos?, ¿cómo lo vamos a hacer? No sabemos hacer eso», y al final todo lo que ella nos ha ido pidiendo ha sido para mejorar.

CO: O sea, de repente nos decía, «no, es que tienen que hacer esto para mañana», y nosotras nos asustábamos. De primera claro, porque nos decía «no, tienen que hacer 4 planificaciones para la próxima semana». Pero nosotras ahora entendemos que tenemos que evaluar todos los días, planificar todos los días, hacer material todos los días. Entonces al final, si ella no hubiese sido así de exigente y de estricta, no podríamos ser buenas. O sea, yo creo que si no me hubiese puesto mi primer 1 en las planificaciones, porque me lo merecía, yo hubiese hecho una buena planificación.

CA: Y ¿cómo eso que hace la profe contribuye a su formación, a ustedes ya verse como docentes?

BE: Yo creo que va más en la responsabilidad. Porque si en la universidad no nos exigen entregar las cosas a tiempo o hacer las cosas bien, cuando una ejerza va a estar acostumbrada a hacer eso y va a hacer lo mismo. Entonces con la exigencia que nos pide la profe yo creo que nos está formando bien. Aparte que yo igual hago la comparación con otras alumnas en práctica profesional. O otras alumnas en práctica, que a veces son como que ni siquiera... en cosas tan mínimas como en los indicadores... como que [no] saben cómo hacer un indicador. Y nosotras ya...

CO: O los objetivos específicos.

YE: Sí, también. O a veces nosotras hemos tenido a otras alumnas en práctica y no saben en qué nivel...

BE: El nivel de desarrollo.

YE: En qué etapa de desarrollo está el niño.

JA: No saben teoría.

YE: Sí. Y al final nosotras tenemos esas herramientas que la misma profe Vero nos ha entregado.

CO: Igual el tiempo ha ayudado mucho porque, claro, desde la primera práctica que tuve con la profe Vero yo siempre me acuerdo que le decía «es que un niño hizo esto» y ella me decía «¿y por qué lo hizo? ¿En qué etapa está?» y ahí tenía que ponerme a buscar y todo. Pero es que después uno se acostumbra porque eso es lo que tiene que hacer. Eso es lo que uno tiene que hacer después toda la vida, si uno por eso está estudiando. Y claro, si ella no nos pidiera así... o sea, ella aparte de ser exigente también es empática con nosotras, también nos hace sentir bien, le tenemos confianza, le tenemos

respeto. Entonces todas esas cosas al final contribuyen. Esas cosas al final contribuyen porque uno dice «chuta, a lo mejor lo estoy haciendo mal, le voy a preguntar a la profe». Y ella jamás ha tenido la mala disposición de decir «ay, no, cuando tengamos taller lo vemos». No, sino como que siempre, siempre, siempre. Si nosotras le mandamos un mensaje nos contesta al tiro. Nosotras decimos «profe necesitamos hablar con usted» y ella habla con nosotras en cualquier momento. Eso nos da harta confianza también en la sala.

CA: Y ahora un poco cambiando el foco, ¿qué les gustaría mejorar de este espacio? Ustedes digan: «mmm, sí, esto, no sé, el tiempo, falta tiempo, faltan recursos. Materiales. Son muy exigentes».

CO: Yo creo que exigencia no, porque nosotras cumplimos con lo que tenemos que cumplir, nadie nos está pidiendo más de lo que debemos hacer, aunque sea mucho, pero eso es lo que tenemos que hacer.

YE: Pero ¿en materiales en la hora de taller? ¿O a nosotras como...?

CA: En el proceso de práctica. Pensemos en el taller o cuando ustedes están en el aula.

YE: Creo que sí podría ser falta de materiales porque si nosotras contáramos con material acá en la u, sí podríamos llevarlo al jardín y poder hacer diversas actividades. Yo entiendo que está bien que nosotras nos tengamos que ingeniar por todos lados para poder hacer actividades, materiales, todo, pero yo creo que también sería bueno tener materiales acá y que podamos utilizarlo. Y el material adecuado y la cantidad adecuada para la cantidad de niños.

CO: A lo mejor decir, chiquillas, miren, hay horarios, tienen estos materiales. Estos materiales son para lenguaje y las que están en sala cuna pueden usar esto, las que están en medio pueden usar esto y las que están en transición esto.

JA: O por último ahí nos vamos acotando.

CO: Y vamos cambiando y todo eso. Eso sería bueno.

YE: Porque no contamos con eso, o sea, todo lo que nosotros tenemos que llevar tiene que salir de nosotros. Para mí a veces es súper complicado, tengo 35 niños en sala, entonces digo «si hago material no me va a servir para un grupo», porque yo los divido en 2 para hacer mi planificación. Entonces los divido en 2 y no es que «ahí, ocupo

después con el segundo grupo el material», porque el primer material se arruinó porque son más pequeños porque tengo un grupo heterogéneo, o sea, un nivel heterogéneo. Entonces yo sí gasto plata. Sí, entonces sería bueno tener material, o sea, poder contar con eso: los teatrillos, los franelógrafos... o sea, nosotros tenemos que hacerlos pero a veces transportar es...

CO: Complicado.

YE: Sí.

CO: Es como que «ya, ¿quién va a llevar el franelógrafo hoy día para que todas lo usemos? Y se hace complicado.

CA: ¿Todas están en el mismo jardín?

Todas: Sí.

YE: Mismo jardín, distinto nivel.

CA: ¿Las 4 o las 6?

Todas: Las 6.

CA: Ajá. Y respecto del tiempo, ¿es muy poco tiempo? ¿Les parece adecuado?

YE: Yo creo que si tuviésemos solamente práctica igual sería bueno estar todo el día con los niños, pero nosotras aparte tenemos ramos y tesis. Entonces igual en ese caso encuentro que es adecuado, porque lo que es tarde la utilizamos para hacer material, para realizar tesis, para ver lo que tenemos que hacer para el jardín. Entonces ahí nos vamos adecuando. Si tuviésemos solamente práctica sería distinto.

CA: ¿Cómo definirían la relación que tienen con su profesora supervisora?

Todas: Excelente.

YE: Buena, nada que decir.

CA: ¿Es una relación cercana?

YE: Profesionalmente. No es que vayamos a salir con ella, pero profesionalmente sí, es buena.

CA: Y eso, ¿les ayuda a ustedes a poder desarrollarse mejor? Por ejemplo, si tienen un problema ¿se pueden comunicar con ella?

Todas: Sí.

CO: Sí, si tenemos un problema, si tenemos dudas, ella siempre está disponible para nosotras. Entonces esa relación como que nos hace estar mejor o no sé, si tenemos dudas en cómo se hace esto...

YE: Sobre lo más mínimo ella nos va a responder.

JA: Es que igual la confianza encuentro yo que es súper importante en este ámbito, porque si estuviésemos todas desconfiando de nuestra supervisora es obvio que no llevaríamos al 100% la práctica. Porque nos faltaría información, contención, quizá algún apoyo que nos brinden.

CO: Es lo mismo que necesitan los niños. Los niños necesitan cariño, necesitan respeto, y de repente uno igual lo necesita con sus profes porque al final es tu supervisora y se supone que te tiene que acompañar toda la práctica. Y si no sabes hacer algo, o sea ya... que de repente te echen una manito o te digan «ya, mira, tú puedes hacerlo, hagamos esto, yo te apoyo, yo te defiendo». Igual es importante.

BE: Aparte que ahora como vemos casi todos los días a la profe, la relación también igual se ha ido fortaleciendo. Porque está dispuesta a todo, a todo por nosotras.

CO: O sea, nosotros le decimos «profe, queremos hacer esto», «hagámoslo». «Profe, esto», «hagámoslo, vamos, vamos, yo las acompaño, yo voy, vayan no más, denle no más».

YE: Es más, nosotras la pedimos como supervisora de práctica.

Todas: Sí.

(Risas)

CA: Y ahora, la relación con su profesora en el colegio. ¿Cómo es la relación con la que las guía? No sé cómo...

CO: ¿Con la educadora?

CA: Sí.

CO: Ah. Es que no la vemos.

(Risas)

CO: Nosotras tenemos la misma educadora, porque estamos en sala cuna y sala cuna tiene *la* educadora. Entonces yo de repente la veo medio día y mi compañera no la ve y la otra compañera la ve otro medio día, entonces estamos así. Pero tampoco es... ella

es súper formal y profesional, así como «tía, mire, necesito ver esto y lo otro», «ah ya, yo te lo paso, ningún problema».

JA: Es como una comunicación de «hola, ¿cómo estás?», «bien», «chao», y cosas pedagógicas.

(Risas)

CO: Y «tía en la sala de planificaciones hay un niño» y esas cosas, pero hasta ahí. Es muy muy profesional.

YE: (Hablándole a BE) Ya, puedes seguir con tu historia.

(Risas)

JA: Cuenta.

BE: Es que yo no tengo educadora. O sea, es que la tuve como una semana, una semana estuve con educadora.

CO: Después se fue de vacaciones.

BE: Sí, después se fue de vacaciones 2 días y justo dio como en el miércoles feriado, entonces estuvo 2 días en el jardín y ahora tiró licencia. Y no vuelve. No sabemos si vuelve.

(Risas)

JA: Qué terrible.

YE: No, yo no tengo nada que decir de mi educadora. O sea, está en sala conmigo, me apoya para todo. Así como cosa que yo quiera hacer es como «ya, muéstrame la planificación, te ayudo, dividimos los grupos. Lo haces tú acá, yo te veo a los otros niños. O tú haces acá, después yo hago acá». Profesionalmente es como la profe Vero, o sea, está para todo lo que uno quiera hacer.

CA: Ya un poco viendo el tema de... ya vamos a terminar, lo sé. ¿Cómo visualizan la articulación de la carrera con los centros de práctica? ¿Hay un diálogo? ¿Ustedes buscaron su práctica solas?

BE: Es que la u siempre nos ha buscado práctica, pero igual nos ha dado la opción de nosotras buscarnos nuestras primeras prácticas. La de observación y la primera de aplicación fueron...

JA: En esas tuvimos que nosotras buscarnos centro, pero en las demás.

CO: Las pedagógicas... ¿las 3 pedagógicas...?

YE: Sí

CO: Las 3 pedagógicas han sido por la universidad.

YE: Y la profesional.

CO: Y la profesional también. No hemos tenido mayor problema. Por lo menos yo he tenido la suerte que me han tocado educadoras buenas y centros buenos. Y he estado en JUNJI, en particulares, en subvencionados, en escuela de lenguaje, en todas partes, entonces por lo menos a mí me ha funcionado porque he pasado por todos los niveles y por todas las realidades en realidad. Las realidades en realidad... fue redundante.

JA: Compartimos realidades juntas.

CO: Claro, estuvimos juntas. O sea, estar en Integra, después estar en JUNJI, después estar en particular, después volver a JUNJI y después en escuela de lenguaje. O sea, eran impactantes los cambios, pero ver otras realidades para mí fue súper importante porque me sirvió para aprender muchas cosas que a lo mejor estando solamente en un jardín de una misma institución no las podría haber aprendido.

YE: Hemos estado, es verdad, en jardín JUNJI, particular... pero yo, mi práctica en jardín particular fue lo peor que pude haber tenido. Porque la educadora era pésima, pero pésima y, además, a veces maltrataba niños. Yo di aviso acá de lo que pasaba, o sea, la profe Vero me prestó apoyo al 100%, pero así y todo fue como «ya, vamos a ir a supervisar al jardín porque ese jardín a nosotros igual nos gusta y nunca ha pasado nada». Entonces en ese caso, yo decía «pucha, la universidad, si mi profesora me está avalando y me está apoyando, yo creo que la universidad tendría que haber hecho lo mismo». No como haber justificado diciendo «ya, vamos a ir a ver, porque el jardín nos queda cerca» y después se pueden venir al tiro, no. O sea, en ese caso, mal.

BE: Bueno yo también he pasado por todo, por colegio, por jardines... primera vez que estoy en uno particular, pero también, como mi compañera Yesenia, el semestre pasado yo no estuve... no, no fue el semestre pasado.

YE: No, antepasado porque fue en sala cuna parece.

BE: No, fue el semestre pasado en el Campanita. Sí, fue el semestre pasado.

CO: Antepasado. El pasado fue transición.

YE: Nos tocó Fantasía.

BE: Ah sí. El año pasado estuve en un JUNJI, en un jardín JUNJI y también fue... la primera semana fue relativamente buena, pero ya después el resto de los días, horrible. Igual tenía el apoyo de una técnico, y la educadora, como era la subrogante, no estaba mucho en sala. Pero tenía otra técnico que también maltrataba a los niños, se enfocaba solo en algunos, pero a esos algunos los trataba muy mal. Entonces yo también di aviso acá, aviso al jardín, se hizo un compromiso con esa persona, la profesora también me apoyó en todo.

CA: Pero entonces, ¿hay articulación entre la universidad y los centros de práctica?

CO: Sí, pero podría ser mejor.

CA: ¿En qué sentido?

CO: Por ejemplo, lo que dicen mis compañeras. Yo igual he visto que si maltratan a un niño y uno dice «¿sabes qué? están maltratando a los niños», es cortar al tiro y que hagan algo con esos niños, si al final eso es lo que uno espera. Yo siempre he pensado que uno no es lo importante en el jardín, lo importante son los niños. Entonces si una está viendo que están maltratando a los niños y avisa y aquí no están haciendo lo que deberían hacer, eso para mí es malo.

JA: Y pasa lo contrario, que si no hablamos, literalmente somos cómplices de lo que está pasando en el jardín. Y si acá damos aviso y literalmente no nos ayudan... igual queda la misma situación que hay que cambiar.

CA: Y ¿de qué modo dialoga la carrera con los espacios de supervisión? O sea, hay esto de «lo que aprendí en primero lo veo reflejado en este espacio de supervisión».

YE: Sí, en todo momento. Sobre todo en base a las teorías, y de todo. O sea, nosotros en primer año tuvimos arte y hasta el día de hoy seguimos viendo todas las etapas del garabateo con los niños. Yo creo que desde primer año hasta ahora... todo.

CO: De hecho, no sé. Si en primer año en artes tuvimos que hacer demasiados trabajos, yo ahora lo miro y empiezo «esto lo puedo hacer con los niños», «esto también lo puedo hacer con los niños». Y siempre está eso de las teorías. Como «ya, pero ¿en qué etapa está el niño? ¿Por qué el niño hace eso?». Y como que a mí al menos me sirve para entender por qué los niños hacen ciertas cosas, para evaluar a los niños, para hacer evaluaciones diagnósticas y para todas esas cosas.

JA: Y nos sirve para revisar nuestra experiencia de aprendizaje sobre todo.

CO: Sí.

CA: ¿Sí?

Todas: Sí.

CA: Estamos chicas, eso era. Dije que era algo cortito.

(Risas)

CA: Muchas gracias.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	
Carrera	Ed. Diferencial
Duración	28:52 minutos
Identificación	Eugenia Eisendecher (EU) Daniela (DA) Franceska (FR) Claudia (CL) Yanara (YA) Jorge (JO) Constanza (CO) Javiera (JA) Jennifer (JE) Carolina (CA) Melisa (ME) Paz (PA) Luisa (LU) María (MA)

EU: Lo primero que les voy a pedir es que me digan su nombre y carrera. Empecemos por acá.

DA: Da, pedagogía diferencial.
FR: Fr, pedagogía diferencial.
CL: Cl, pedagogía en educación diferencial.
YA: Ya, pedagogía en educación diferencial.
JO: Jo, pedagogía en educación diferencial.
CO: Co, pedagogía en educación diferencial.
JA: Ja, pedagogía en educación diferencial.
JE: Je, pedagogía en educación diferencial.
CA: Ca, pedagogía en educación diferencial.
ME: Me, pedagogía en educación diferencial.
PA: Pa, pedagogía en educación diferencial.
LU: Lu, pedagogía en educación diferencial.
MA: Ma, pedagogía en educación diferencial.
EU: Eugenia, psicóloga.

(Risas)

EU: Bueno, como les comenté la semana pasada y hace un ratito, vamos a transitar por significados, por creencias, por conceptos que ustedes tienen de su proceso de práctica, más precisamente, pensando que ese es el hito que queremos mirar. Lo primero que les voy a preguntar es sobre el modelo educativo que ustedes visualizan en la carrera de educación diferencial de acá de la Gabriela Mistral. ¿Sienten que tiene un modelo claro? ¿O qué modelo visualizan ustedes que se ha dado a lo largo de la carrera como modelo educativo o modelo pedagógico? ¿O algún autor o autores que ustedes consideren que son relevantes para la formación del educador o educadora diferencial? ¿Qué se les ocurre?

MA: Que en sí la carrera está enfocada desde un enfoque constructivista, abordando tanto desde los conceptos que nosotros abordamos, como los de los profesores, y ambos vamos construyendo nuestro propio aprendizaje.

JE: Yo creo que estamos en proceso de construcción. Creo que un enfoque constructivista como tal no lo hay todavía en la universidad. Estamos en proceso de eso, porque vivimos en una sociedad que es conductista o neo conductista aún, entonces lógicamente la universidad todavía se encuentra en ese proceso, y como

todos los establecimientos también, que estamos en proceso del neo conductismo al constructivismo adonde se quiere llegar.

EU: ¿Qué piensan los demás?

JO: Yo creo que el enfoque que trabajamos bastante es el enfoque constructivista, porque vamos viendo todos los procedimientos, tanto de los estudiantes que llegan a la escuela... siempre trabajan mucho ese enfoque, ese es el tipo de currículo por lo menos que tiene la escuela que hemos hecho... algunas lo manejan bastante, y creo que ese tiene bastante fuerza.

EU: ¿Alguien tiene alguna otra idea o algún autor que considere relevante?

JE: Por ejemplo, en las carreras de psicología los profesores trabajan generalmente con la metodología de Ausubel, que es la del aprendizaje significativo, porque todo lo relacionan lógicamente, porque es un ramo que está mucho más ligado a la vida de cada uno. Era como un ramo bien didáctico, al menos los profesores en ese colegio en que estuvimos nosotros en nuestro proceso académico eran como ligados a la pedagogía de Ausubel.

EU: Y aquí, más precisamente, en el taller de práctica profesional, ¿se vuelven a encontrar con algunos autores? ¿Recogen algunos elementos? ¿Va todo 100% a la práctica? ¿Cómo se vive este espacio?

JO: Se supone que ya en esta práctica no estamos viendo la metodología, estamos haciendo una recogida de todos los autores que se pasaron en el proceso. Obviamente que dependía del proceso que estábamos viendo. Por ejemplo, si estábamos viendo etapas del desarrollo veíamos Piaget, Vygotsky, el que mencionaba la compañera también. Y ahora, ¿qué es lo que hacemos nosotros? Para requisar esta actividad vamos sacando esos antecedentes para ir citando y guiándonos.

EU: Y, personalmente, ¿ustedes adscriben a un modelo pedagógico en particular o autores en particular?

MA: Vygotsky plantea que el docente es un facilitador para los otros de acuerdo al contenido del aprendizaje que el alumno vaya adquiriendo.

YA: A mí me llama mucho la atención Maturana. Siento que trabajar a través de las emociones en nuestra carrera es súper importante, porque más que lo pedagógico y los contenidos, la parte emocional es tan importante... porque nosotros podemos estar en

práctica... me ha tocado en escuelas muy grandes, que a veces el lado afectivo se los damos nosotros como docentes más que su familia, entonces encuentro que trabajar la emoción es súper importante. Creo que a veces hasta más importante que trabajar los contenidos. Ahí uno puede hacer un puente de intermediación entre la docente y el estudiante.

EU: ¿Alguien que tenga un favorito o favorita?

JE: Es que es todo parte de un todo, como dice Maturana. Nosotros recopilamos todos los autores para poder generar, finalmente, nuestra propia estrategia, porque todos los niños son diferentes, todos los cursos son diferentes, entonces durante la práctica te vas adaptando a los tipos de aprendizaje, el marco para la buena enseñanza, por ejemplo, las planificaciones, es como todo es un todo.

EU: Acá en el taller de práctica, ¿qué estrategias visualizan ustedes más concretas, más pedagógicas? ¿Cómo se realiza el taller? La manera, así en lo concreto. Llega la profesora, llegan ustedes y qué pasa.

CL: Se va revisando, por ejemplo, el proceso que estamos llevando a cabo dentro de las diferentes prácticas que estamos realizando y, a su vez, es una instancia para ir respondiendo dudas que se van generando durante el proceso.

EU: ¿Qué más? ¿Tienen algún ppt? Los vi llegar con planificaciones, por ejemplo. ¿Ese es el instrumento concreto?

JO: Estamos trabajando en un portafolio, por lo tanto se nos está retroalimentando con las fases que tenemos que ir haciendo y cómo las tenemos que desarrollar, hacia qué punto tenemos que enfocarnos. Por eso hablábamos el tema de buscar información que teníamos en todo el trayecto de la carrera, que vamos recogiendo la información de ahí.

JE: Sabe que yo, en temas personales siento que ha evolucionado la carrera. Sí, sobre todo el tema de las prácticas. Yo anteriormente había tomado la práctica y por temas personales la boté. En base a las prácticas anteriores que habíamos tenido durante el transcurso encontré que esta vez es más como de análisis de lo que estamos haciendo. Más reflexión sobre lo que estamos haciendo. Más allá de recopilar la información, de llenar el portafolio, como que de todo hay que hacer una análisis, una reflexión, y para eso tenemos que citar muchos autores y ahí como que te juegas la vida por todos tus

años de carrera. Ahí tienes que buscar en el archivo y «este autor lo pudo usar para esto, este otro para esto».

EU: Partiendo de ese bagaje que ustedes tienen, esa trayectoria de 4, 5 años.

JE: Sí, siento que en ese sentido ha evolucionado la carrera.

EU: ¿Cómo hacen las decisiones pedagógicas o retroalimentaciones? ¿Ya tuvieron encuentros allá en sus centros de práctica?

Sí, de hecho a nosotros se nos asigna un guía que es del mismo centro donde se organiza la práctica, que nos va dirigiendo en los trabajos que se van haciendo y en el fondo uno va consultando... es como un trabajo más bien colaborativo, donde uno puede, también, a través de la misma experiencia del docente que está a cargo de ese curso, ir consultando qué es lo que se puede hacer y uno aportando con lo que lleva.

EU: ¿Alguien más? ¿Cómo se comunican con sus supervisoras de acá de la universidad?

Todos: Por whatsapp, por correo, por teléfono.

EU: ¿Tienen grupo? ¿Tienen horario?

ME: No hay horario.

EU: Sin reglas.

CA: 24/7.

JE: Igual ya estamos en el sistema, ya somos profesores, entonces sabemos lo que molesta que un apoderado esté molesto a las 11 de la noche. Si tampoco vamos a molestar a la profesora en ciertos horarios.

CA: Pero sí tienen disponibilidad en todo momento. O sea, a veces como de emergencia, ningún problema. Y por lo mismo solucionan las dudas y todo lo que uno necesita.

EU: ¿Cómo sienten ustedes que contribuye esta comunicación, lo concreto de esta comunicación, contribuye a la formación de ustedes en este último hito profesional?

CL: Sí, porque en el fondo este proceso de práctica... bueno, este es el final, pero igual es una instancia donde uno... es la última instancia donde uno puede equivocarse, por decirlo así, y se hace necesario una buena comunicación con el profesor que esté a cargo de llevar nuestro grupo.

EU: ¿Y cómo es el vínculo, cómo es la relación con la profesora? Porque aquí estamos hablando de lo concreto de la comunicación. ¿Cómo sienten ustedes que es el vínculo con la profesora?

YA: Es que depende. Por ejemplo, en mi caso, yo conocí a la profesora Mónica y a la profesora María Renée pero con la profe Rosa nunca estuve en todos los años de carrera. Ella ahora es mi tutora en estos momentos, pero yo no la conozco. Recién la vine a conocer ahora en este ramo. Pero en sí con la profe María Renée y la profe Mónica sí hay un vínculo distinto, porque siempre están para prestar ayuda. O sea, no solamente en el tema acá de la universidad, sino que a veces, también, en temas externos y así. Yo creo que sí hay un buen vínculo.

EU: ¿Sienten que es necesario ese vínculo?

Todos: Sí.

EU: Fue como bien masivo ese «sí». Más que el canal de comunicación es el vínculo, el sentirse más cercanas. ¿Sí?

MA: Sí.

En qué sientes que es necesario.

MA: Porque no es una barrera comunicarse con ellos. O sea, si hay un vínculo afectivo o más que afectivo, un vínculo de buena comunicación en donde responden bien, en donde se preocupan de los quehaceres pedagógicos o de uno por parte de nosotros, creo que igual uno reflexiona y se siente con más confianza de poder preguntar a la hora de tener una necesidad.

JE: Maturana dice que establecer estos tipos de vínculos, lógicamente con un equilibrio, genera mayor aprendizaje.

EU: Y ¿cómo es con las profesoras guías del centro de práctica? ¿La comunicación es parecida? ¿El vínculo es parecido? ¿O es distinto?

JO: Yo creo que ese es un tema subjetivo, porque, por ejemplo, yo tengo una profesora guía que trabajamos súper bien a la par y está a disposición. Estamos haciendo un trabajo en equipo, siendo que nos estamos conociendo recién, en este proceso, y ella está interesada en que yo esté ahí, yo tengo la intención que ella me ayude, entonces hay un buen vínculo.

EU: Hay una disposición también, ¿cierto?

JO: Sí.

EU: ¿Alguien tiene una experiencia distinta?

JE: Y no solo con las profes de práctica, con los profesores que tuvimos durante la carrera también, al menos yo, me he comunicado si tengo dudas en la práctica, me comunico con la profe Leonor o con otros profesores y también están disponibles. Por correo... también están disponibles.

Pensando un poquito que el espacio de práctica es donde se pone en juego todo, de alguna manera, el quehacer de ustedes y cómo ese quehacer es acompañado o no es acompañado con alguien que probablemente, además, no es de la universidad. ¿Qué tan importante es ese vínculo?

MA: Importante, porque si uno no se afianza con la persona que trabaja todos los días... es difícil poder comunicarse con alguien que no se lleva bien. Y tener que hacer un trabajo de co-docencia o trabajo colaborativo si no se siente a gusto en un espacio va a ser difícil que el aprendizaje tanto como para uno que es estudiante, para los niños que están dentro del aula. Porque eso... si bien uno trata de evitar si le cae mal o no le cae mal alguien, eso se da cuenta, o sea, eso se percibe.

EU: ¿Alguien tiene una experiencia menos favorable?

YA: Yo ahora estoy en una escuela, bueno, que es un proyecto inclusivo entre comillas porque es súper integrativo en realidad, y tengo dos profes guías, porque son dos cursos. Resulta que con la coordinadora Pía... ella es súper simpática, porque claramente el trabajo que tienen ellos como establecimiento es muy distinto al que nos enseña la carrera. Es súper distinto el trabajo que tienen. Me pasa que con la otra profe...

EU: ¿La de aula?

YA: Claro, bueno, que es educadora diferencial. Estamos en el aula de recursos y es una persona con la que en realidad no hay ni siquiera una comunicación. Es como que tengo que estar todo el rato adivinando lo que hay que hacer, porque en realidad ella no habla nada. Me pasa que esta semana ha sido de observación, pero ella no me deja observar nada, entonces es súper incómodo, porque es como que yo me tomo de las asignaturas de mis estudiantes, pero ella, que lleva el trabajo de hace años en la escuela no me aporta nada. Para mí es súper difícil llegar a la sala con esta niña,

porque ella a veces llega y cambia la planificación, cambia el contenido y no avisa. Uno queda como en la nada y es súper difícil. Ahora que llevamos dos semanas es súper incómodo trabajar con ella y todo el rato... por ejemplo, la otra profe me dice “perfecto, tú acá haces ensayo y error, así uno aprende, todos llegamos así”. Ella no. “Si está malo yo te voy a decir al tiro que está malo”. “Si está malo te lo voy a quitar y te voy a decir que quedaste sin material”. Es todo negativo. Creo que llegar a una instancia de... porque uno tampoco está haciendo una práctica inicial, uno por algo está en cuarto año, uno igual ya sabe a lo que va. Tener a una persona que sea todo el rato una barrera igual es difícil.

EU: ¿Visualizan que se articula la carrera con los centros de práctica?

Todos: Sí.

YA: En mi caso creo que no.

EU: En eso estaba pensando. ¿Cómo?... Porque me lo imagino difícil estar en el papel de la estudiante en práctica profesional que debiese tener un rol más protagónico o podría tener un papel protagónico.

CL: Claro, porque yo también estoy en la misma escuela y el sistema es totalmente diferente. De hecho, a nosotras no se nos permite entrar a hacer la clase que la gran mayoría de mis compañeros va a tener que hacer en el aula con los estudiantes. Nosotros no la vamos a poder hacer. Solamente vamos a hacer esa clase en aula de recursos y con las dos estudiantes que se nos asignaron, pero con niveles diferentes. Porque en el caso de ella tiene cuarto básico y séptimo. Yo tengo primero medio, pero aun así las niñas no están en el mismo nivel que sus compañeras, entonces... Y es un colegio de buena posición, por lo tanto es muy exigente con las estudiantes, por lo tanto ahí la gran mayoría tiene buen nivel. Trabajan con programas internacionales y se les exige bastante. Es complejo en ese sentido poder llevar a cabo lo que se nos pide acá dentro de la universidad. En la práctica es totalmente diferente. Y es algo que, en este caso, no nos preparamos para eso. Entonces es complejo en ese sentido.

JE: Yo también trabajo en un programa de integración y resulta que siento que los educadores diferenciales tenemos que desarrollar esa habilidad de empatía para poder trabajar, porque finalmente en escuelas especiales... como el fuerte de la carrera, de la universidad, son las escuelas especiales, en nuestra mención. Claro, en la escuela

especial trabajas tú dentro de tu sala con tu curso y si es que trabajas con otros profesionales son profesores de educación física, fonoaudióloga y sería. Pero en PIE tienes que saber llegar a todo el establecimiento. Tienes que saber trabajar con todos los profesores de asignatura, tienes que desarrollar una habilidad de empatía. Siento que eso quizá en la universidad tiene una falencia que durante las prácticas, lógicamente, no se va a aprender bajo una base teórica, se va a aprender bajo algo práctico. Tienes que estar tú ahí para poder aprenderlo. Siento que durante la carrera deberían incorporar prácticas de pasantía en escuela de integración para poder desarrollar esta habilidad que se desarrolla solo en la práctica. Finalmente, como mis compañeras, llegamos a la práctica profesional como de frentón.

EU: Claro, a los leones.

YA: Sí, aparte que es distinto. Porque igual como yo le decía, se supone que tienen un sello de programas . Entonces, por ejemplo, ellos no trabajan con los profes de cada asignatura. Uno entra a la sala, se sienta y listo, pero contacto con ellos no hay. O sea, eso se hace una vez al mes, son todas bien separadas.

EU: No se hace codocencia, son como tutorías.

YA: No, de hecho no hay codocencia. Se trabaja netamente con el niño, el niño va al aula de recursos, se hace un módulo en el aula de recursos, pero así en sala no es algo que uno pueda ocupar a todo el curso para integrarse, no. Esas reglas están súper marcadas de hecho. El primer día que nos dijeron, nos dijeron “olvidense”, por ejemplo, “del taller para padres. Eso aquí no se hace porque los papás con suerte vienen una vez al año y no lo van a poder hacer”. El tema de la clase aquí... “olvidense de entrar a una sala y decirle a la profe ‘hoy día vamos a hacer la clase nosotros. No. Va a ser en el aula de recursos y con la niña”. Porque con las dos también es difícil. Va a ser solo con una. Entonces yo creo que claramente en sí el colegio, igual su funcionamiento... funciona bien, porque tiene buenos docentes y todo lo demás. Pero la estructura que nos pidió la universidad no concuerda con la práctica. Entonces es súper difícil que nos digan haz eso si en el colegio no lo permiten y aquí lo exigen. ¿Cómo lo hacemos? O es inventar o uno no lo hace. Creo que ahí está la falencia en esta práctica.

EU: ¿Cómo llegan a las prácticas? ¿Se les asigna un colegio, escuela?

Todos: Sí.

EU: ¿Que tiene comunicación con los profesores o con la carrera en sí?

CO: En algunos casos los asigna la universidad y en otros el lugar de trabajo. Si uno está trabajando y coincide con la práctica...

EU: Puede optar a...

CO: Nos dan esa opción de poder hacerla en el trabajo.

EU: ¿Qué mejoras harían ustedes en el espacio de práctica profesional? Pensando que tuvieran todos los recursos posibles.

JE: Eso yo creo, que es lo de incorporar durante las pasantías prácticas con proyectos de integración.

EU: Como espacios diferenciados, no solamente la escuela especial, por ejemplo.

JE: Me da con proyecto de integración. O sea, sí. A lo que voy yo, sí. Durante el proceso de toda la carrera incorporen. Porque finalmente esa es la educación del futuro, que todos los niños se incorporen a las escuelas regulares y las escuelas especiales se van a empezar a cerrar y vamos a estar todas en colegios tradicionales trabajando.

EU: ¿Qué otra cosa en cuanto a tiempo, infraestructura? ¿Qué se les ocurriría a ustedes?

CL: Que en las prácticas, en las mismas prácticas, por lo que uno ve, considero yo que falta un trabajo más de colaboración. O sea, yo creo que...

EU: ¿Colaboración centro de práctica-universidad?

CL: Sí, y al mismo tiempo dentro de la escuela. En nuestro caso estamos como... los profesores especialistas trabajan aparte sin tener una previa conversación con los profesores de asignatura para llevar a cabo los objetivos que se van a trabajar con cada estudiante.

EU: O sea, una mejor comunicación. ¿Qué agregarían, por ejemplo, respecto del rol del supervisor o supervisora de práctica de acá?

MA: No sé cómo va a ser esta práctica en sí en cuanto a las reflexiones que nos realizan nuestras supervisoras. Porque en prácticas anteriores muchas veces nos iban a supervisar, pero el tiempo que quedaba como para que nos dijeran la reflexión, o qué es lo que nos faltaba o cosas así, era muy poco. Creo que... no sé si en esta práctica haya algún momento, algún periodo donde sí nos sentemos y discutimos lo que nos

falta o lo que estamos haciendo bien. Falta como esa instancia de ese periodo que las docentes puedan comunicarnos qué nos falta o qué estamos haciendo bien.

EU: ¿Esa retroalimentación más individual o daría lo mismo si fuera individual o grupal?

MA: Claro, da lo mismo si es individual o grupal, porque de los grupales uno aprende igual. Pero que sí se realice esa instancia. Porque a lo mejor muchas veces acá pasamos la información en presentación o explican y todo, pero de repente muchas veces tenemos dudas que son particulares, entonces en ese tiempo se acaba la hora y sí, las profes tienen buena disposición y todo, pero no existe ese horario específico como para retroalimentar las dudas.

EU: Un espacio fijo de retroalimentación.

MA: Claro.

EU: ¿Qué funciones ven ustedes que cumple la supervisora de práctica profesional? Si las pudieran enumerar, por ejemplo.

CL: Guiar el proceso de práctica.

JO: Retroalimentar.

CA: Y a la vez, yo creo, supervisar en el fondo cómo hace uno el trabajo, cómo lo entrega, digamos, a los estudiantes. Cómo se entrega todo el conocimiento, cómo se aplica en aula y dentro del establecimiento y a la vez cómo el establecimiento nos recibe. Porque no sé, de pronto pueden mostrar como una cosa grande y que está todo en orden, todo completo y que nosotros somos como un aporte al establecimiento. Pero a veces tenemos que hacer mucho más trabajo y participar de manera mucho más activa. Me refiero al establecimiento en sí, no al aula con los niños, sino que hay cosas que hay que hacer más grandes dentro del establecimiento.

EU: A nivel macro en el mismo colegio.

CA: Claro, entonces tal vez eso es como poner el orden de que se está haciendo bien el trabajo y lo que nos corresponde hacer y que lo hagamos, en realidad, de buena manera. Que apliquemos todo lo que hemos aprendido y se vea reflejado en el trabajo en sí.

EU: ¿Qué esperan de la práctica profesional de este taller? ¿Qué esperan?

MA: Aprobar.

(Risas)

EU: ¿Qué más?

JE: Titularme.

EU: Pensando que es el último hito que cumplen como estudiantes.

JO: O sea, yo espero reunir toda la experiencia que sea posible, porque esa es la única instancia que yo voy a tener que me van a estar supervisando porque ya se supone que después voy a estar trabajando y no voy a tener la libertad de equivocarme o preguntar o tener dudas. Es ahora. Adquirir todo lo que sea posible. O sea, como decía la Carito, participar en actividades que no sean solamente del curso, sino también afuera, porque son cosas que no solamente voy a hacer ahora, sino que lo voy a hacer siempre tal vez.

EU: Claro, como parte de una comunidad educativa.

JO: Siempre es bueno tener una base, por lo menos una experiencia.

EU: ¿Qué esperan chiquillas, por allá que están tan calladitas?

DA: ¿Cómo?

EU: ¿Qué esperan de la práctica profesional?

FR: Salir con conocimientos nuevos.

CO: Yo creo que más que salir con conocimientos nuevos, es como reforzar. Porque con la práctica, al menos en mi caso, aprendo más. Entonces va a ser una práctica más significativa que las anteriores que eran una vez a la semana, y a veces cada dos semanas por los feriados. Entonces yo creo que en este caso va a ser una experiencia muy significativa y vamos a poder... tengo la fe de que todos lo vamos a lograr y vamos a poder completar esta etapa, al fin.

EU: ¿Y usted?

(Risas)

JA: Es que no puedo hablar, estoy resfriada.

CO: Está resfriada.

JE: Está con disfonía.

EU: Esperemos que se mejore. Que se recupere pronto.

EU: ¿Por acá?

ME: Yo espero que salgamos victoriosas de esta etapa, que es una experiencia nueva y que el tiempo igual sea favorable para poder presentar nuestras cosas a tiempo, que

podamos reflexionar como se debe y que aprendamos de esta experiencia que obviamente no se va a repetir nuevamente. Esperemos.

(Risas)

EU: Ese es uno de los deseos. Que no se repita.

MA: ¿Qué dijo?

LU: Que no volvamos a repetir la práctica, eso es importante.

MA: Bueno, aprendes más.

(Risas)

EU: Ya chiquillas.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	
Carrera	Ed. diferencial
Duración	51:52 minutos
Identificación	Eugenia Eisendecker (E) Nicole Puigredón (N) Macarena Altamirano (M) Dania Quezada (D) Rocío Salamanca (R) Sofía Morales (S) Paula Vidal (P)

E: Lo primero que les voy a pedir es que me digan su nombre y carrera. Así bien rapidito.

N: Mi nombre es Nicole Puigredón Fuentes y mi carrera es pedagogía en educación diferencial.

M: Mi nombre es Macarena Altamirano y la carrera es educación diferencial.

D: Mi nombre es Dania Quezada y mi carrera es educación diferencial.

R: Mi nombre es Rocío Salamanca y estudio pedagogía diferencial.

S: Mi nombre es Sofía Morales y estudio pedagogía en educación diferencial.

P: Mi nombre es Paula Vidal y mi carrera es pedagogía en educación diferencial.

E: Bien estimadas, en función del tiempo empezamos de inmediato con las preguntas. Yo les comentaba que esto es en el marco de un proyecto Fondecyt que tiene que ver con la construcción de identidad docente inicial, por eso me interesa ver este espacio que es de proceso de práctica profesional. Entonces lo que ustedes nos cuenten es más que importante. ¿Cuál creen ustedes que es el modelo educativo o modelo pedagógico que utiliza la carrera de educación diferencial acá en la Universidad Gabriela Mistral?

M: Yo creo que es el modelo constructivista porque siempre nos incentiva a ser parte de las prácticas profesionales, ya sea mencionándonos que tenemos que observar, pero también participar. Entonces claramente nosotras buscamos ser un aporte cada vez que vamos a realizar la práctica, en general.

P: Sí, yo opino un poco lo mismo que la compañera. Porque la importancia de que tengamos, por ejemplo, prácticas pedagógicas desde el primer año, en el caso de la mayoría creo que es así, nos incentiva y nos conecta con la realidad pedagógica desde el principio. Y muchas que venimos de otro... en mi caso yo soy técnico en párvulos, y el primer año me tocó en un centro que era un hogar con adultos, entonces inmediatamente me conectó con esa realidad que la carrera tiene que es muy versátil y la diversidad en el campo laboral es muy amplia, Entonces finalmente me ayudó a conectarme con eso y a que ya no solo son estos estudiantes que uno visualiza en la etapa escolar, sino que va más allá y que empieza mucho antes, desde cuando los papás se enteran que vienen con... que traen al mundo un bebé con discapacidad, hasta cuando ya son adultos, que es como una etapa bien triste por llamarla de alguna forma, porque generalmente se asocia la discapacidad intelectual a la pobreza, abandono, drogadicción muchas veces. Entonces ahí es donde de repente faltan funcionarias o falta motivación de nosotras por abarcar esas áreas que están un poco abandonadas, socialmente.

R: Es que de repente uno igual se encasilla con algo. Entonces ponte tú que las educadoras de párvulos siempre van a atender niños pequeños, pero nosotras tenemos como una gama muy amplia, desde la etapa inicial hasta cuando ellos entran a una vida laboral activa para poder capacitarlos y un sinfín de conjuntos que hacen a estas personas. Pero de verdad que yo también opino lo mismo, o sea, la escuela tiene un modelo constructivista. Porque es uno la que participa de esto. Si una no tiene el interés propio... porque la universidad te da el incentivo, pero uno también tiene que tenerlo para poder conocer e investigar este mundo. Porque al fin y al cabo es como un mundo ajeno, porque mucha gente me dice «oye, y ¿cómo tienes tanta paciencia para estudiar educación diferencial?» Pucha, tienes que conocer, tienes que estudiar, tienes que indagar en este mundo, porque al fin y al cabo es súper poca gente la que conoce el real trabajo que se hace en la escuela especial. Pero es muy importante, es bacan el modelo que tiene la universidad porque desde un principio, como lo mencionó la Paula, te hace hacer práctica. Y eso no es en todas las universidades. Hay otras universidades que parten desde el segundo año. Y en la universidad parte desde el segundo semestre de carrera y tú sabes al tiro si te gusta o no te gusta, porque te tiran al tiro a los leones. Sabes al tiro... como que tú, al momento de entrar a una escuela y empiezas a conocer a los chiquillos y empiezas a ver cómo es este juego adentro de la escuela, ahí empiezas a darte cuenta, como futura docente, si realmente te gusta o no.

E: ¿Reconocen algunos autores, por ejemplo, que les gusten a ustedes propiamente tal o que los vean en la carrera y los sientan como de la carrera?

M: Montessori.

Todas: Sí.

P: Sí. Yo una vez tomé un ramo electivo de Montessori y le hice el alcance al profesor que cuando uno la ve a ella desde el campo de la medicina... y ella en ese momento... porque ella en algún momento está trabajando con niños con discapacidad, con algunas necesidades especiales. Y de repente como que ya hace el quiebre de irse a los más niñitos, porque ella siente que es ahí donde hay que trabajar. Entonces yo le decía al profesor —era como una broma—, «qué lástima que ella se dobló para allá y su atención solamente la enfocó en los niños más pequeños, porque o si no hoy día el mérito no sería a lo mejor de educación diferencial [‘parvularia’ (lapsus de la

entrevistada)], sino que sería, María Montessori sería así como mérito de educación diferencial o como la pionera en». Pero hoy día yo siento que es un gran aporte en términos de la pedagogía Montessori a lo que nos pueda aportar a nosotros como profesionales en el tema de que cada niño aprende distinto, tiene su ritmo de aprendizaje. Creo que hay un montón de cosas que nosotros podemos recoger de ahí. Ahora, yo creo que cuando uno está en una escuela vulnerable, con niños que no solamente tienen una necesidad educativa especial, sino que también hay algo socioeconómico de por medio, siento que Maturana ahí es como que uno tiene que abanderarlo y es en el fondo porque las emociones y el amor que uno pueda entregar independiente de que a lo mejor, chuta, «tengo 15 y 1 lápiz, ¿qué hago?». Porque a mí me ha tocado. Bueno, partamos el lápiz, y si yo lo hago con amor o si yo llego a ese estudiante con amor, quizá voy a cambiarle la vida a él y él me va a cambiar la vida a mí también, juntos vamos a aprender. Entonces, por ejemplo, no sé, hoy día yo estaba sola en el aula y de repente me enfrenté a una situación de un alumno que igual es compleja en términos no solo por su discapacidad, sino que porque hay algo socioeconómico de por medio, cultural, que lo hace bien confrontacional. Entonces yo dije «tengo dos opciones. Hoy día que estoy sola me acerco a él y logro pasar esa barrera o finalmente él no me pesca y lo más probable es que sea que me va a costar mucho más». Y hoy día creo que él sintió o, lo que yo traté de expresarle en el fondo, es que ya, con cariño llegué a él y «trabajemos juntos, no importa. ¿Te cuesta? No importa». Y fuimos trabajando y yo sentí hoy día, salí de la sala como con esa sensación de que él percibió que yo lo que quería entregarle lo estaba haciendo desde el amor. Y siento que ahí avanzamos.

S: A mí me pasó un caso similar. Por ejemplo hoy día había un estudiante que tiene muchos problemas conductuales, entonces él nunca hace el aseo después de terminar la jornada laboral, porque estoy en un taller laboral. Entonces queda la embarrada con madera, aserrín, con todo. Él nunca hace el aseo y yo hoy día me acerqué mucho a él. Trabajamos juntos y todo y después vi por la lista y le tocaba justo a él el aseo. Y él ya había anticipado que no quería hacer el aseo. Yo le dije «pucha, lo siento, te toca», y ahí empezamos a conversar tirando la talla y todo. «Ya profe, yo lo voy a hacer. Yo hoy día lo hago». Y el profe súper sorprendido dijo «durante todo el año esperé que el

Cristóbal hiciera el aseo y tú lo lograste». Entonces eso igual es bueno. Es como que llena el alma.

R: Es gratificante. Es un cambio significativo en los chiquillos. Y es verdad, hay muchos precursores, como mencionó la Maca, Montessori también es bastante potente. Porque yo una vez leí sobre el asunto de la mediación, de que uno no tiene que intervenir de forma inmediata, sino que uno tiene que observar bien para después uno hacer la acción. Yo tengo un curso, bueno, el año pasado y este año, bueno, más el año pasado que este año, donde tuvo varios niños con dificultades conductuales. Yo estaba haciendo clases por la ventana, era terrible. Bien complejo hacer clases. Primero observaba por qué hacía eso, y era porque quería llamar mi atención. Entonces dije «chuta, voy a desconectarme un poco. Ya Amaro, te lo paso, ¿te paso mi mano un rato o voy con el Alejandro?». Y claro, observé, le pregunté por qué se salía, y es por un tema familiar. A partir de ese tema se desencadenan todas estas conductas. Ahí tú también te vas explicando, solamente por una simple observación, por esas simples conductas, qué es lo que le está pasando al niño en el trasfondo. Porque tú de repente sacas mentira por verdad, porque en un curso me funcionaba súper bien esa técnica. Mentira por verdad y los chiquillos sueltan todo. Y después me cuentan así como súper frívolos qué les pasa. Y también Maturana. El lado afectivo es súper potente en los estudiantes. Es como nosotros, si nosotros estamos tristes, si nos pasa algo demasiado impactante, ¿cómo andamos nosotros? Tristes, bajoneados. Imagínese un niño. Los niños, sobre todo los niños con discapacidad, tienden a tener características obsesivas. Imagínense ellos todo el día ahí pensando, dándole vueltas al problema. Eso también provoca conductas desregularizadas.

E: Por acá chiquillas, ¿algún favorito o favorita?

D: Yo creo que a lo largo de toda la carrera Piaget y Vygotsky han sido nuestros grandes artífices. De hecho, tiene que ver con lo mismo, o sea, todo lo que es el constructivismo. El algo que de verdad te acompaña siempre. Están en cada asignatura, en todas, hasta en las transversales aparecen. Yo creo que son de los más fuertes.

E: Es el modelo propio de aquí, de la carrera.

D: Claro.

E: Y en este espacio chiquillas, ¿cómo se desarrollan los talleres de supervisión? ¿Hay estrategias que usen las profesoras? En este caso, por ejemplo, mezclando materias. Estrategias, tal vez, más específicas.

M: En esta oportunidad están utilizando la codocencia, porque hay 2 profesoras dentro de la sala, y en mi percepción yo creo que eso favorece, porque vemos al mismo tiempo dos puntos de vista distintos. En mi opinión eso es un aporte para estos talleres.

D: Yo creo que es algo que por lo menos a mí me sirvió mucho, y es que tuve la oportunidad que la mayoría de mis profesoras de práctica lo tienen, es que enseñen desde la experiencia. Entonces es mucho más de hablar, porque los libros uno los ha tenido que leer por obligación durante la carrera, pero es la experiencia la que enriquece, la que te hace amar un poco más esto. Y cuando te tocan algunas cosas fuertes tú dices como «esto pasa», no es algo así como «oh, no, esto nunca ha pasado», no. Es así. Entonces claro, ahí volvemos a lo que decían las compañeras de las prácticas desde el inicio y es que desde siempre uno ya viene con esto de que no te sorprende en tercer año «ah no, es que no me gustó». Sino que desde la primera ya uno suelta prejuicios que quizá pegan todavía y se encariña con lo que es la pedagogía diferencial y todo lo que esto trae. O sea, por ejemplo yo siempre había estado en escuelas especiales y ahora estoy en aula hospitalaria, y son estudiantes regulares, pero la mayoría están por psiquiatría. Intentos de suicidio. Es mundo completamente diferente a lo que venía acostumbrada, pero que sin duda son los mismos fundamentos de cómo poder acercarse, cómo poder enseñar, y yo creo que una se siente igual preparada para poder enfrentarse a toda eso. O de repente, no sé, hablan de un diagnóstico y uno ya lo reconoce.

R: Ah, sí.

D: Claro. Entonces «uhm, es eso». Sabes de qué se habla. Entonces creo que esas cosas hacen que uno diga «en realidad estos años de estar estudiando han tenido frutos, que es como yo sentirme preparada ahora».

E: ¿Cómo las profesoras realizan en esta codocencia la retroalimentación en las prácticas profesionales? En un sentido súper práctico y concreto. ¿Es grupal? ¿Es 1 a 1? ¿Utilizan algunos elementos?

M: Generalmente hacemos un semicírculo y empezamos a contar nuestras experiencias de nuestra semana de práctica. En los casos puntuales, como la Dania, nos enriquecemos más con su experiencia y le dan espacio también, como es algo nuevo. Yo creo que de esa forma se realiza la retroalimentación. A mí en lo particular no me han ido a visitar aún, pero con mis compañeras ya comenzaron, entonces sí se da una retroalimentación.

E: O sea, ¿se dio una retroalimentación en el centro de práctica?

S: No fue inmediata, pero sí lo conversamos ahora en el encuentro que tuvimos.

D: Bueno, la mía sí, fue hoy. Al ser el contexto un poco más complejo, pude contarle todo lo que pasaba, cómo era realmente la situación de mi escuela. Porque es súper chiquitita y todos los estudiantes están juntos, entonces le mostraba algunos estudiantes. Y entonces, claro, ella aprovechaba de darme como sus experiencias cuando estuvo en un lugar similar al mío, que también era de psiquiatría cuando ella estaba en práctica, entonces son esas cosas 1 a 1. Pero cuando está acá vemos ppt, como para tener bien la información que luego nosotros tenemos que organizar, ver, preguntar, y son en general responder preguntas personales. También nos separamos en grupos de práctica. Porque si bien acá estamos todos juntos, somos 2 grupos. Entonces también hay instancias para poder separarnos y ver las necesidades que tengan según el centro.

R: Y también nos mandan material en caso de, no sé, que no entendamos algo. Son como súper proactivas en ese sentido. En caso de dudas «ya, miren chiquillas, ¿les sirve esto?», y lo mandan al correo. «Chiquillas, cualquier duda, el teléfono, whatsapp, correo», son como siempre súper flexibles y dispuestas a cualquier duda que tengamos. Eso igual es bueno, porque no siempre los profesores son así. O sea, hay profesores que te dicen «toma, tienes que leer esto» y punto, se acabó. O sea, no es así como «oye, ¿sabes qué? Si lo haces de esta manera... mira, lo podemos hacer así». Esa es la manera de trabajar de las profes. Y eso cambia la modalidad también de cómo nosotros queremos trabajar. Porque uno ve la predisposición del otro y uno también cambia inconscientemente, también cambia su postura.

D: Sí, además yo siento que en la práctica profesional uno tiene como un poco más de espacio para hacer más cosas. Por ejemplo, a mí me pidieron revisar el PEI de las

escuelas nuevas y no es algo que en general uno haga, pero sí uno aprende mucho. El otro día yo le comentaba y me decía «no, hay cosas nuevas en el PEI así que lo vamos a ver las próximas clases». Entonces claro, es como ayudarme a mí a hacer esto y que también va a enriquecer a mis compañeras en cuanto nuevas cosas... que nosotras hemos tenido asignaturas que hablan de eso, pero quizá cosas nuevas... porque constantemente hay cambios y todo eso enriquece. Como cuando alguien dice «yo tengo mejor información, te la voy a entregar». Eso ayuda mucho.

E: Me mencionaban las formas de comunicación: correo, whatsapp. ¿Cómo se comunican además?

S: De todas las formas.

(Risas)

D: Llamadas, whatsapp, por grupo, personal, correos.

E: ¿Tienen horarios para eso?

Todas: No.

R: No tenemos, pero tratamos de hacerlo en el día. Porque yo también hablo con los apoderados y me carga que me hablen a las 11 de la noche. Es como «no, tiene que ser a una hora prudente y hacer la pregunta justa y precisa».

N: Y siempre, también, cuidando el lenguaje. Tampoco es tanta la confianza que se da por el whatsapp. Siempre es lo preciso. Pero tengo la sensación de que... me pasa personalmente que igual siempre espero los lunes. Como que llega el lunes y digo «uh, al fin voy a poder hablar directamente con la profe y todas las dudas que se me presenten o que ya tenga, voy a preguntárselas directamente». Y como decían mis compañeras, ella es bien flexible, es bien... a uno le harta confianza para preguntarle lo que sea. Ahora que es la práctica profesional y deberíamos manejarnos un poco más solas, que sí, en cierta forma lo hacemos, pero ella aun así está con la disposición a hablar cualquier cosa, cualquier duda que se nos presente.

E: Y ¿cómo es el vínculo con estas docentes de acá del taller de práctica profesional?

P: Yo creo que bueno, o sea, por ejemplo en mi caso yo conocía a la profesora María Renée, no así a la profesora Mónica, solo la conocía de vista, digamos, pero a mí me sorprende de verdad la disposición, la flexibilidad que pueden tener. Porque acá todas tenemos realidades distintas. Una va a escuela especial, otra trabaja en 87, yo trabajo

en 83, la otra hospitalaria. Entonces son todas realidades súper diversas. Ellas se encontraron con esta realidad y tuvieron que flexibilizarse un poco, acomodarse a todas y ser creativas también, porque me pongo en el caso de ellas y... [me imagino] toda angustiada, porque finalmente nos dan una pauta que ellas han sabido flexibilizar para acomodarle todo a ella (a D) y que finalmente todas lleguemos al mismo trabajo y podamos ser todas igualmente evaluadas. Se agradece eso, porque en el fondo cualquier duda uno va, pregunta y hay una disposición a esa retroalimentación. Entonces eso hace que uno sea más cercano y que si bien la veo como mi profesora, también la siento cercana y me siento con la confianza como para decirle «¿sabe qué? No estoy entendiendo». «Ya, veámoslo». Y eso es súper importante, porque si fuese una profesora más distante quizá nos diría «ya chiquillas, esta es la pauta», como decía la Rocío, «y arréglenselas». Pero en este caso no es así, porque además todas tenemos realidades muy distintas.

E: Y en lo específico, ¿cuáles creen que debieran ser las funciones de la supervisora de práctica profesional? ¿Qué rol cumple la supervisora?

M: Yo creo que guiar, contener en los momentos de estrés que ya están...

(Risas)

P: Acompañar, porque es un proceso que si bien, la mayoría, en términos de meses, lo ve como muy largo, a la mayoría se nos va a hacer muy corto. Pero dentro de ese periodo largo o corto, donde a veces nos sentimos bien, nos sentimos mal, hay mucho que hacer, hay mucho que aprender. Entonces ella nos va diciendo «chiquillas, paso a paso, no se atrasen, cumplan lo que tienen que hacer...»

R: Siempre nos está recordando.

P: Sí, estar recordando, darnos tips a lo mejor de cómo podemos hacer más llevadero el proceso, porque finalmente no nos vamos a dar ni cuenta cuando estemos en diciembre y ya tengamos que entregar la última parte. Ese acompañamiento constante se agradece. Porque si ella dijera... dieran las fechas y les diera lo mismo a las 2... sería más solitario el proceso. Sería más caos, como dice la compañera.

D: Sí, yo creo que también es importante lo preparadas que están. Porque muchas veces, pucha, uno tiene profesores que tienen clases y siente que no estaban tan preparados, que la clase no es tan buena, que podría ser mejor, y es una lata. Uno

como que «mmm...», como que siente que está perdiendo el tiempo en esta clase. A mí me pasó y lo manifesté en su oportunidad a la carrera. Es distinto cuando la profesora te hace sentir que es una gran profesional y que por eso te puede guiar. Porque de verdad tiene las competencias para hacerlo, porque tiene todos los atributos que dicen mis compañeras, y te hace sentir eso, que en el fondo uno todavía está estudiando y siente admiración por esos profesores. Quisiera quizá tener esto de este profesor, esto otro. Uno todavía está mirando cosas que me gustaría tener. Esas cosas que vienen de la profesora... con la profesora María Berríos tuve clase varias veces ya con ella y no, yo la encuentro sequísima en su área. No he tenido clases con la profesora Mónica, hasta la práctica anterior... y yo rogaba que me tocara con ella, porque es algo... es ella. Es como una chispa o algo. De repente uno tiene impresiones o algo y como que lo quiere no más y punto. Y aprende de eso y lo disfruta, explota a los profesores. Porque estamos en este último proceso que es como... ya, absorber todo lo que te queda, para poder salir preparada.

E: ¿Y con los profesores guía de sus centros de práctica?

R: Ahí yo estoy un poco complicada, porque yo soy mi propia profe guía. Entonces como estoy haciendo la práctica, hago mi curso y es como... mirarme al espejo y hacerme una autocrítica. Es súper complejo. Ha sido bastante complejo. Porque también, el otro día me pasó que estaba revisando las prácticas y dije «¿sabes qué? Voy a revisar todos los folios de ingreso». Empecé a revisar y claro, dije «pero este no tiene por qué tener esta fecha». Dije «ah, ya, ¿sabes qué? Lo voy a hacer de nuevo». Y lo hice de nuevo. Igual que el plan semestral. Revisé el plan semestral y dije «ya, a ver, ¿qué modifico?». Porque como también tenemos que hacer esta propuesta, entonces dije, «chuta, qué complejo hacer un análisis de cómo estás haciendo tú tu pega». Ahí le pedí ayuda a mis compañeros de trabajo, al Ricardo y a la Cami. Les dije «chiquillos, necesito que me orienten, que me digan un poco... por favor, lean esto porque necesito que me digan qué está bien y qué está mal». Pero es necesario tener una tercera opinión porque es súper complejo hacerse un autoanálisis de cómo tú estás haciendo tu pega. Porque según yo, yo la estoy haciendo bien, pero ante otros ojos quizá no. Eso también es necesario, como poder tener una ayuda extra para que te digan «¿sabes? Sí, puedes hacer esta modificación o quizá esta otra, aquí podemos hacer esto». Pero

es complejo. Debo confesar que súper complejo estructurarse.... incluso todavía me da risa, porque digo «chuta, verdad que estoy en práctica», y como que se me olvida, porque como soy mi propia guía llego a la sala y es como todo normal. Entonces es como raro.

E: ¿Cómo les ha resultado a las demás?

N: Bueno, a mí en esta práctica, súper bien con la profe guía. Desde el primer momento estuvo súper dispuestas a entregar todo, a comunicarme con ella, mucha confianza que generó en muy poco tiempo igual. Como que el fin de semana me decía «ya, anda a fiestas». Aparte que igual es joven. Supe mucho del curso desde el primer momento. Ya en los primeros días conocí hartito por ella, porque me conversaba... se toma el tiempo para conversar conmigo, contarme sobre información, cosas que en otros lados a veces no se da. Bueno, también por la disposición que uno tiene. Yo igual me quedaba más tiempo del que a lo mejor corresponde, pero por gusto, como que ya le agarré ya...

(Risitas)

N: Ya le agarré el gusto, entonces igual he estado... no lo hago por...

E: Todo por el aprendizaje.

N: Sí. Así que bien, estoy súper bien.

M: Yo, bueno, tengo un tema particular, porque con la profesora que inicié se fue con prenatal. Ahora llegó una profesora de reemplazo, y al ser de reemplazo quiere sobresalir demasiado. Tiene muchas ideas, muchas cosas, quiere hacer todo rápido, entonces la verdad es que eso me choca un poquito. Aunque a la vez es joven, nos llevamos bien, pero siento que al ella querer sobresalir yo quedo un poco como de lado, siento que no me estoy nutriendo tanto. O lo que debiera.

E: Es importante que un profesor guía entregue el espacio.

D: Yo creo que mi práctica ha sido fantástica. Porque mi profe guía es el director y sostenedor de la escuela, es una escuela muy chiquitita. Entonces eso de los espacios es algo que ha influido demasiado. O sea, quizá no sería necesario que aprendiera, por ejemplo, temas de matrícula, cómo se matricula en el ministerio... pero él da paso para poder aprender todas esas otras cosas. Eso también suma, todo suma. La relación es súper buena. Aprendo muchísimo, de verdad, él sabe mucho, en general. Él como que

tiene 10000 ojos para darse cuenta de lo que están haciendo todos los estudiantes, y esa es una de las cosas que más le cuestan a uno siendo practicante todavía, que es tener el ojo de fijarte que el de allá está sentado, el de allá también, tienes que tener ojos en todas partes. Eso uno lo agradece. Cuando empieza a dar tips como «fíjate en ciertas cosas», y ya tenemos una relación como que te empieza a pedir favores, cosas que en realidad uno igual tiene que hacer, pero te hace parte de eso. No es como «haz esto», sino que «¿qué crees que es lo mejor hacer?» y uno dice «yo quiero hacer esto». Entonces esas instancias hacen que uno lo haga con más placer.

E: ¿Y él es educador diferencial?

D: Sí.

S: Yo igual tengo un profesor y también él... mi taller es de madera, trabajamos con madera. Él me enseña todas las máquinas, los nombres de las máquinas, de todas las herramientas, se da el tiempo de explicarme cómo se utilizan. Y el asistente del curso también, me va contando todos los antecedentes de los chiquillos, cómo se portan, todos los datos necesarios. Pero entre los 2 son muy buen equipo y me ayudan bastante.

P: Bueno, en mi caso yo estoy en la misma escuela de la Rocío, con la diferencia que mi práctica y yo... para mí todo es nuevo.

(Risas)

P: Estoy recién conociendo el mundo. Pero para mí ha sido una linda experiencia, aunque si bien yo antes estuve en esa escuela por un trabajo, no fue una práctica como la de ahora, yo creo que el hecho de que la profesora te acoja de cierta forma hace la diferencia. Por ejemplo, no sé, la profesora a mí el primer día me dijo «mira...». Yo le había dicho que tenía la disponibilidad para lo que necesitara, si había que decorar algo yo iba a estar, si tenía que quedarme, en fin. Uno siempre está con la disposición y con las ganas de aprender. Y no ser un cacho, porque sí a mí me ha tocado ver alumnos en práctica que son un peligro y que son potenciales cachos. Entonces frente a eso yo quería ser un aporte y no algo que en el fondo le restara y que ellos tuvieran que estar pendientes de lo que uno va a hacer. Entonces ella en una palabra me dijo todo y me dio la confianza, cuando ella me dice «¿sabes qué?, estoy feliz de que trabajemos juntas y en el fondo quiero que seamos un equipo». Y eso hace la diferencia con las

otras prácticas donde yo he ido o donde es como «¿qué vas a hacer hoy día?», y es como la planificación diaria y ese sería tu espacio. Yo creo que aquí es distinto. Cuando uno empieza a hablar de los estudiantes se da cuenta de las necesidades y sin mayor planificación en el momento se da una conversación espontánea donde salen ideas que nos enriquecen tanto a ella como a mí. Y eso hace que podamos... que la proyección mía sea que yo pueda aprender y nutrirme de ella y que, a la vez, todo lo que hagamos las 2 juntas sea en pro de los estudiantes. Eso es maravilloso, porque a uno le dan el espacio y a la vez le dan la confianza. Hoy día ella tuvo un problema, estaba un poco enferma y no fue. Y ella me dijo por whatsapp, con toda la confianza y no sé qué, y yo pude desarrollar todo el día, los 3 módulos, sin mayor dificultad. Eso también hace que si ella confía en mí eso hace que yo tenga que responder a esa confianza y también yo me siento bien, y me siento con la libertad de si ella no está o si, no sé... puedo intervenir libremente. Ahí se hace la diferencia que en el fondo somos un equipo y no soy la estudiante que tiene que intervenir, «porque tiene que intervenir en este bloque no más». Porque yo lo he visto y me ha pasado. Que es como que los tiempos son súper justos y aquí la profesora soy yo. Ella no dijo eso. Hizo la diferencia en que vamos a estar todos en el tren. «Bacan, seamos un equipo». Y esa es una gran diferencia.

E: Respecto del centro de práctica mismo, ¿cómo se articula con la universidad? ¿Cómo la universidad se articula con los centros de práctica? ¿Hay un diálogo? ¿No hay? ¿Es a través de ustedes? ¿A través de la supervisora?

S: En particular, donde estoy yo, creo que es nuevo el contacto que tienen, entonces como que no es mucho el vínculo que hay. Porque solamente el semestre pasado hubo práctica ahí. Incluso soy la única que está haciendo práctica profesional. No es mucho el vínculo que hay.

R: En mi caso la profesora Mónica es la jefa de UTP de la escuela donde trabajo, entonces la relación entre la escuela y la universidad es súper fluida.

(Risas)

R: No hay problemas con eso.

E: (a P) Para ti es lo mismo.

P: Sí, es lo mismo. Eso facilita. Facilita bastante, porque en el fondo ella tiene súper claro lo que nosotras tenemos que hacer y, a la vez, si nosotras tenemos cualquier duda ella está ahí, independiente que mi supervisora sea la profesora María. Es la misma información. Se nota que hay como un diálogo siempre entre ellas.

R: Sí, eso es bueno también, que entre ellas 2 sean un equipo. Y son un equipo súper potente la verdad, porque se ponen de acuerdo para todo. «¿Dijiste que no? Ya, no». Y punto, se acabó. No hay ni una otra palabra. Eso igual es potente, porque si yo le pregunto a la profe Mónica por A, B, C motivo de la práctica profesional, porque hay muchas veces que estoy en la escuela y le digo «ya, le voy a hacer una pregunta de estudiante de la universidad, no como profesora de escuela». Me dice «ya, pregunta». Y le pregunto. «¿Qué me dice usted de...?». Y ahí me responde. Es bacan esa relación que se tienen porque no se pasan a llevar ni la una ni la otra. Y eso es raro que se vea, porque siempre está como ese lado competitivo y eso de que «yo quiero ser...», no. No se ve eso.

P: Se nota que las 2 están cohesionadas. Yo lo veo porque también uno percibe y siente cosas desde las estudiantes que están en otras sesiones, donde de repente «oye, mi información es como...». No pues, nosotras estamos súper claras. Lo tenemos clarito, lo tenemos clarito. Ahora que no lo recordemos bien es otra cosa.

(Risas)

P: Es lo mismo que uno percibe con las otras estudiantes.

E: Y en ustedes, ¿cómo se da la relación?

M: En nuestro caso estamos en la misma escuela especial. Y por lo que tenemos entendido es a través de correos. El cuerpo docente de allá es maravilloso. O sea, una relación entre ellas súper rica que se traspasa igual. Los profesores se tratan súper bien, tienen harta disposición, y los jefes de UTP tienen claro que nosotros vamos a aprender allá. En mi experiencia me lo han dicho en 2 o 3 oportunidades y también se lo han dicho a la profesora: «Macarena está acá para aprender entonces hay que apoyarla». Eso igual es súper rico sentirlo.

E: Como respaldada. Y ahí ese centro de práctica es un aula hospitalaria.

D: Sí. Es nuevo y comenzó días antes que yo comenzara mi práctica. Y nada pues, hay que poner lo mejor para que siga abierto el centro.

E: Y que vayan más estudiantes

D: Que vayan más, porque la experiencia es completamente diferente, pero es fascinante.

R: Tú fuiste la primera carnada.

D: Sí, yo soy... un conejillo de indias.

P: Y ojalá se dé la instancia que todos puedan pasar por ahí. Que todas pasen por eso y no solo llegue la instancia de que a lo mejor me tocó en práctica profesional. Ojalá que como nosotras fuimos a un centro de adultos que combinaba el déficit intelectual con patologías psiquiátricas, que también se dé eso, que tengamos que pasar todas las estudiantes por el aula hospitalaria. Porque en el fondo son visiones súper distintas. Pero en el fondo son necesidades que igual están.

D: Claro, y de repente nosotros... en educación diferencial enseñamos a estudiantes con retos, cualquier tipo de reto, pero uno ve un aula regular y tú ves que no pasa nada, aunque en realidad no es así, porque sí hay algo atrás. De eso me he dado cuenta ahora en el aula hospitalaria, porque la idea ahí es que... los chiquillos son paciente-estudiante, pero la idea no es que se queden de por vida en el aula hospitalaria, sino que haya una reinserción a sus colegios de origen. Entonces ahí hay que acompañarlos en esa etapa de enfermedad donde uno dice «pucha, hay depresiones por cosas que suceden en la vida, porque es así». Por el contexto a veces solo pasa. El mismo bullying, cómo ha afectado a los estudiantes que hace que se intenten suicidar, que quedan internados 2 meses en un hospital psiquiátrico y que antes de volver a la escuela tienen que pasar por un lugar que los puede ayudar un poco a reinsertarse en un colegio. Esa modalidad diferente ayuda muchísimo a los estudiantes. Y claro, es nuevo en la universidad.

E: Es un nuevo campo.

R: Yo creo que todos tendríamos que tener experiencia en los hospitales, porque como nuestro campo laboral es bastante amplio, encontrarse con esto... es como un mundo desconocido el aula hospitalaria porque tú dices «ah, ¿escuela especial? Ya, escuela especial», pero «¿aula hospitalaria?» y nosotras todas diciendo así como «oh, todas vamos a esperar los lunes para escuchar las historias de la Vale». Sí, estábamos todas

emocionadas porque yo creo que ninguna tuvo la oportunidad de estar en una práctica hospitalaria.

P: De hecho yo creo que habemos muchas que solamente estuvimos en escuela especial. Ya para nosotros era «uh, qué lata, no tuvimos la experiencia del PIE, porque además uno tiene conceptos ideales del PIE: la inclusión, lo que tiene que hacer. Y nosotras vemos que la realidad es súper distinta, que todavía están con falta de recursos.

D: Que no hay codocencia.

P: Claro, que no hay codocencia, que es como lo ideal que uno tiene en su cabeza y uno se enfrenta con una realidad absolutamente distinta. Que hoy día, por ejemplo, yo pueda estar en una escuela especial... para mí es primera vez que estoy en una escuela especial con el decreto 83 que se puede visualizar en una planificación. Anteriormente yo estuve en algo específico de TEA y, si bien se planificaba o se quería planificar diversificado, costaba un poco todavía. Pero siento que el que podamos pasar por distintas modalidades y se abra más ojalá el tema de, no sé, no sé si una práctica, pero sí que las estudiantes conozcan que también existe el...

E: Que se conozcan los diversos espacios.

P: Que se conozcan los diversos espacios y que no solo se llegue a la instancia de la práctica profesional para saber si te va a tocar en escuela especial o te va a tocar PIE, que hasta el momento era esa la opción. Porque además nosotras vemos algo muy amplio. Nosotras por ser DI a veces la gente dice «ah, pero qué lata, porque tú ves a los niños con síndrome de Down no más», eso es como lo que la gente tiende a pensar. Pero en el fondo está retos múltiples, están los niños con TEA, al final es una gama súper amplia dentro de una misión. La idea sería que pudiéramos nutrirnos de todas esas instancias. Porque es así, hoy quizá nos va a tocar un niño ciego, otro día nos va a tocar un niño sordo, y todo eso depende de la misión que nosotros tenemos. Es súper amplio.

D: Hay muchos estudiantes, también, que están postrados, y que alguien los ve. O sea, yo ahora me di cuenta que en aula hospitalaria ven esos casos. Porque nosotros tenemos que ir a domicilio a hacer clases a estudiantes con reto que no pueden salir de

su domicilio. De repente uno piensa que todos llegan a la escuela, pero hay casos mucho más extremos que no pueden y es el profesor el que llega ahí. Eso es heavy.

E: ¿Qué otras cosas mejorarían de esta instancia de práctica profesional? Porque esto puede ser una idea de pasar por distintos tipos de práctica que se pueden tener en pedagogía de la educación diferencial. Pensando en lo ideal, ¿tiempo, espacio físico?

P: Yo creo que los tiempos sin duda van a mejorar de aquí al futuro. Creo que tuvimos la mala fortuna de ser esta generación de transición que venía de la UCINF que se encontró con estos ramos de más y que ahí yo creo que a la mayoría se nos desorganizó el horario, el tiempo. Creo que eso a futuro va a cambiar, y espero que cambie para que en el fondo las personas estén más enfocadas en su tesis, en su práctica profesional. Porque también hay un desgaste emocional importante, hay un tema físico que al final uno viene... yo veía a mis compañeras que sus caras eran absolutamente distintas, eran zombies que iban... y tampoco la idea es que uno vaya de esa forma.

D: La idea es disfrutarlo.

P: Es disfrutarlo, entregar la emoción, lo mismo que hablábamos antes. Entonces lo importante también es que el profesor esté bien. No solo que esté parado adelante, sino que esté conectado con lo que esté haciendo, disfrutarlo. Creo que los tiempos, si a futuro cambian, maravilloso que sea en beneficio de los estudiantes. Por otro lado creo que eso, el que pasáramos por las distintas etapas, sería maravilloso. Porque en mi caso salgo con la sensación de que me faltó pasar por un PIE, por ejemplo, ver la realidad, me faltó ver in situ lo que es retos múltiples. Creo que me faltaron cosas. No así... porque uno tiene la herramienta de la teoría, pero es maravilloso verlo.

R: En la práctica se ven varias cosas por ahí.

P: Claro. Les faltan los tiempos como... lo ideal es que pudiéramos conocer todo, incluyendo el aula hospitalaria, pero claro, también tiene que ver con que nuestra carrera está abarcando cada vez más campo. Entonces también eso es algo que en el

futuro es un desafío para cuando salgamos de acá y nos capacitemos, porque hay muchas áreas en las que nos podemos desarrollar. Está el área de los adultos, el área de atención temprana. Hay muchas cosas donde podemos movernos, ya no es solamente en la escuela. Esa es la sensación con la cual uno sale. Sale de acá pero no es así como «ya chao, aquí terminé», sino que, en mi caso, yo ya estoy pensando en que tengo motivación de seguir más y más. Como dónde me voy a ir, qué es lo que... «a ver, ya, esto y esto me gusta, pero tengo que ver por dónde»..., porque vamos a ser profesionales, pero el día de mañana yo creo que nos vamos a juntar todas y a lo mejor todas vamos a estar en un área distinta.

D: Yo creo que siempre se puede mejorar, pero yo me pongo la camiseta por la malla, y por la nueva malla que tiene la carrera, porque vi lo minuciosa que fue la forma en que se creó, los puntos importantes que tiene nuestra mención. Tuve la oportunidad de ver eso porque iba a los consejos de facultad, entonces escuchaba las propuestas y sí creo que han ido cambiando un poco las mallas con las que nosotros salíamos para favorecer a las estudiantes, para que se preparen muchísimo más desde antes, para que no lleguen a tercer año sin saber planificar, o cuando lleguen a tercer año y les cueste hablar en público o exponer, sino que todo eso ir viéndolo de antes, que son cosas fundamentales para un profesor. Sí creo que siempre hay cosas que se pueden mejorar, porque los tiempos cambian como dijo mi compañera, pero que en general la unidad técnica de la carrera hace un trabajo fantástico. Y eso lo rescato siempre.

E: ¿Qué esperan de este espacio chiquillas, cuando llegue diciembre y tengamos otro focus como este para evaluar todo el proceso?

D: Que tengamos el pregrado.

(Risas)

N: Yo espero irme con la sensación de haberlo disfrutado. No tanto sufrimiento. Hasta el momento, por ejemplo, sé que ya se viene la primera parte de la entrega del informe, pero trato de relajarme, porque o si no va a ser...

(Risas)

M: Yo espero, bueno, haber aprobado la práctica y junto a eso haberme nutrido con mi profesora, ya que ella llegó al mismo tiempo que yo. Hacer una cosa con ella, porque se me dio en otra práctica anterior en la misma escuela que me dieron el espacio para

hacer codocencia con la profesora, así que espero que ella me dé el espacio y, bueno, que todo fluya en favor del aprendizaje.

D: Una de las razones por las que escogí la carrera fue para sentirme capaz de poder ver... porque generalmente se veía que los estudiantes no podían aprender. Yo siempre sentí que no les sabíamos enseñar. Entonces fueron 4 años... bueno, más, porque antes estaba en otra universidad, en que uno se prepara. Ahora es como la última parte en la que puedes demostrar si realmente lo conseguiste, o sea, si realmente eres capaz de entregar los contenidos como corresponde, de visualizar todas estas pequeñas áreas que de repente a uno se le van. Entonces espero en diciembre mirar y ver si realmente me empoderé de lo que es ser profe, si tuve éxito en cómo mis estudiantes aprendieron, si al final ese el único éxito que uno tiene como profesor, darse cuenta que están aprendiendo. Creo que esa es una de las cosas que al final son gratificantes. Llegar al final más allá de la nota sintiendo que te la jugaste, que lo intentaste, que aprendiste y que diste lo mejor.

R: Sí, es verdad. A mí igual me pasa lo mismo. Lo que pasa es que mi igual mi vida universitaria ha sido súper compleja porque justo fui mamá 2 veces estudiando, entonces igual tuve que posponer mis estudios y un sinfín de factores que influyeron ahí. Yo creo que cuando termine en diciembre y mire hacia atrás voy a decir «oh, todo el esfuerzo para esto. Todo lo que lloré, todo lo que pasé, todo lo que me tuve que endeudar, todo lo que uno tiene que hacer». Para qué voy a contar lo que uno ha pasado. Pero uno mira para atrás y dice «uh, me la pude. Soy lo que soy gracias a mi esfuerzo. Estoy haciendo lo que hago porque yo lo elegí». Siento que esa es la sensación que me da. Una sensación de alegría, de satisfacción conmigo misma de hacer algo que me encanta, hacer algo que hago con gusto, ir a trabajar todos los días no importa que pase... que pelee con Pedro, Juan y Diego, pero llego todos los días feliz a mi trabajo. Eso es lo que uno tiene que hacer. Mirar para atrás y decir «¿sabes qué? Estoy contenta, porque lo que elegí lo quiero para toda mi vida. Yo quiero que esa sea la sensación que me dé a fines de diciembre, y lo espero con tanta ansia, porque lo único que quiero es titularme para dejar de pagar la universidad.

S: Me pasa exactamente lo mismo. También el año pasado era mi práctica profesional, la tuve que postergar porque me enfermé, y también ahora digo «pucha, ahora es el

momento, ahora tengo que hacerlo, ahora estoy con más ganas que nunca». Y también quiero que llegue diciembre y decir «lo logré, lo pude hacer y me siento feliz». Que sea un momento totalmente gratificante.

P: Yo igual que mis compañeras comparto mucho lo que han dicho. También tengo un tema ahí con la universidad. Es que claro, a uno le cuesta pagar de repente, no sabe... estoy endeudada mucho, para muchos años más. Tengo que salir y buscar trabajo porque la tengo que pagar. Pero además de esa sensación, como persona también... bueno, la Rocío fue mamá, acá la compañera se enfermó. Yo en mi caso también debí haber terminado el año pasado y mi papá se enfermó gravemente y la única que lo podía cuidar era yo. Para mí es un desafío porque ya vengo como con un cansancio acumulado, no solo en lo físico, sino también en lo mental. Sé que esta es mi oportunidad y sé que tengo que terminar porque está mi hijo de por medio y porque también quiero que él vea que lo que yo hago lo hago por gusto. Porque hay gente que me dice «oye, pero estás estudiando eso... son 5 años y vas a ganar súper poco». No importa, no importa. Eso es lo que quiero que mi hijo aprenda, que no importa lo que él va a ganar. O sea, sí importa un poco.

(Risas)

R: Solo un poco.

D: Que sea más feliz que...

P: Pero en el fondo lo que él haga que lo haga con gusto. Porque si va a ganar muchas lucas y va a estar enojado todo el día, es como que no va a estar a gusto donde está y mejor quédate en tu casa. Yo voy a la escuela y me siento bien y quiero entregar lo mejor y a la vez decir como la compañera «ah, lo logré, por fin terminé». Aunque esté con así las medias ojeras. Nos pasamos sin comer, sin dormir un montón de tiempo, pero no importa, yo quiero terminar con ese cansancio quizá propio de decir «ya, quiero dormir una semana», pero por otro lado tener la satisfacción de ser un aporte para esos estudiantes. Porque si yo voy a pararme ahí a anotar y no decirles nada... Pero si tengo la capacidad de ser un aporte para esos estudiantes, de ser un aporte para esa familia, y que el día de mañana a lo mejor me los encuentre y esa conexión sea con cariño, no importa que me diga «¿sabe qué, tía? Todavía no aprendo a multiplicar», pero si hay un cariño de por medio sé que algo en él dejé. A lo mejor, no sé, dejé la motivación para

que él hiciera algo, no sé, hay tantas cosas que uno puede generar en el otro. Así como el otro las genera en mí. El que ellos tengan esas ganas de aprender en contextos adversos también hace mirar lo mismo que hemos vivido nosotras. Nosotras también hemos pasado situaciones especiales pero aun así estamos acá. Tener esa satisfacción de decir «lo logramos, tenemos mucho que pagar pero no importa».

(Risas)

P: Y ya vendrá el tiempo donde podremos salir, podremos comer, viajar, dormir.

R: Dormir lo veo difícil. Con 2 hijos no se puede.

(Risas)

P: Con hijos es más complejo, pero bueno.

E: Es cierto. Gracias chiquillas.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	María Francisca Amenábar
Carrera	LEM
Duración	42:47 minutos
Identificación	Camila Morales (CM) Eugenia Eisendecker (EE) Dany Villanueva (DV) Trinidad del Campo (TC) Tamara Valden (TV) Carolina Castro (CC) Lucas (L)

CM: Bueno, preséntense para saber quiénes son y en qué están, cuál es el curso que están haciendo.

CC: ¿Cada uno o en general?

CM: Sí, cada uno.

DV: Bueno, yo soy Dany Villanueva. Estoy en séptimo básico en el colegio San Carlos de La Florida. ¿Cuento mi experiencia cómo ha sido?

CM: No...

EE: No, del LEM.

CC: En qué carrera estás igual.

DV: Ah, bueno. Mi especialidad es biología. Estudié obstetricia. Y eso.

TC: Me llamo Trinidad del Campo, estoy haciendo el LEM y además trabajo en el colegio. Estoy haciéndolo en octavo básico. También la especialidad de ciencias en química y biología. Y eso, trabajo en un colegio de profesora jefe y profesora de ciencias.

TV: Yo me llamo Tamara Valden, soy químico farmacéutico de profesión, haciendo el LEM en biología y en química. Trabajo también, hago clases de biología, de química y tengo jefatura.

CC: Yo soy Carolina Castro, soy kinesióloga de profesión y ahora estoy haciendo el LEM con la especialidad en biología y trabajo pero no como profesora. Trabajo como kinesióloga.

CM: Ahora, ¿cuál creen ustedes que es el modelo educativo o pedagógico visualizado en la carrera, en este caso en el LEM?

EE: En el LEM.

CM: En el programa del LEM.

(Entra L)

TC: ¿El modelo pedagógico?

CM: Sí, como desde dónde creen ustedes que se posiciona el LEM en términos teóricos tal vez, desde dónde creen que viene el modelo educativo.

DV: ¿La mirada?

TV: El constructivismo.

DV: El constructivismo.

TC: Sí.

EE: ¿En qué lo notan?

TC: Para nosotros al menos, o sea, como ya trabajamos... hay algunos ramos que, debo ser sincera, a mí no sé si me aportan tanto. Pero hay otros que por Dios que me

han servido. O sea, me aportan mucho para la práctica actual. Entonces ahí uno se va perfeccionando y sí, harto aporte.

TV: A mí me importa mantener una mirada totalmente distinta a cómo yo me eduqué, entonces me abre mucho las puertas enseñar de una manera distinta. Y trabajar en eso, digamos. Porque uno obviamente tiende a hacer lo que uno hizo antes, como lo aprendió. Así que en eso me ha ayudado.

CC: En el fondo siempre nos orientan a que tenemos que enfocarlo todo más en los alumnos. No tanto en los profesores. Y en ese sentido también las clases acá, en ese sentido, hay de todo. O sea, las clases que nos hacen a nosotros. No todas las clases siguen ese patrón. Sí en el fondo como que nos educan para que nosotros podamos ser así, pero no todas las clases acá se hacen con ese formato.

CM: ¿Y ustedes en particular, adscriben a ese modelo?

TC: ¿Del que nos están enseñando?

CM: Sí.

L: Yo por lo menos sí.

Todos: Sí.

CC: Le encontramos sentido, por lo menos.

TC: Mucho más que al anterior.

L: Mucho más sentido, claro... lo que decía uno, que uno siempre trata de comparar a su experiencia escolar...

CC: A lo que tuvo.

L: Y claramente el enfoque es muy distinto y es para bien, o sea, como que arreglaron las cosas que yo consideraba que estaban mal. Hoy en día se están tomando en cuenta.

DV: Lo que sí, hay algo que me sorprende mucho. Uno piensa que esta es una nueva educación y en realidad, si uno lo ve como en la reforma educacional, están plasmadas estas teorías. Por ejemplo, el personalismo cristiano, Dewey, el constructivismo... solo que los profesores, o quizá la formación universitaria, no están basados en estos modelos o lo ven como teoría y no en la práctica. Si uno se va a la reforman están ahí plasmados estas teorías y estas miradas, pero en la praxis en sí no se llevan a cabo. Entonces como que aquí, no sé si es porque es muy corto el programa, se nos da

mucho con ese sistema y uno lo hace propio porque ve que es la mejor forma de aprendizaje.

CC: Claro, en ese sentido como que uno dice «se supone que es a lo que orienta la educación hoy en día», pero en la práctica uno ve que no es tan así.

DV: Exacto.

CC: Que no se aplica tanto, o los profesores no lo aplican tanto. Eso es lo que uno observa.

TC: Y nos pasa con nuestros profesores a veces también, que algunos están derechamente conectados con el LEM, por Dios que están sintonizados con lo que nos están enseñando y otros que tú dices «uy, sí, podría ser un poquito más moderno».

(Risas)

CM: ¿Qué mecanismos o modalidades de enseñanza utilizan, en este caso, su profesora de espacio de clase, supervisión posterior?

DV: ¿Metodologías?

CM: Metodologías, también si utiliza recursos visuales.

CC: ¿Estamos hablando de la especialidad o de todos los profesores?

CM: No, particularmente de...

CC: La especialidad.

CM: Sí.

TC: Usa diapositivas, power point, pero la clase no es muy expositiva en sí de ella, nos hace mucha pregunta...

L: Es casi un debate.

TC: Un debate, entonces es súper constructiva.

L: Como que en verdad, muchas veces los power point no son estos... o sea, si bien tienen harta información escrita...

CC: No se basa en eso.

TC: No es lo importante.

L: No lee la diapositiva, sino que saca ideas o las cosas que están subrayadas. Trabaja con gráficos.

DV: Trabaja con imágenes de ella, o sea, de sus clases, su forma de trabajo. Ella como que lo aterriza, siempre está como aterrizando.

TV: Y es ordenada, muy ordenada.

TC: Es buena, nos ha aportado mucho.

L: Yo creo que se cae un poco... o sea, tiende a cargarse un poco a lo expositivo, por así decirlo, aunque la verdad es el tiempo que tenemos...

CC: Claro, tampoco es mucho tiempo como para poder desarrollar.

L: Y en verdad es súper acotado, una clase una vez a la semana, entonces tampoco podemos ir afuera, ir a la plaza o hacer muchas actividades...

CC: Bueno, igual en base a eso también, por ejemplo, al principio tuvimos que hacer una parte nosotros. La idea era que nos leyéramos un libro, pero obviamente no íbamos a poder leer el libro, entonces cada uno se leyó un capítulo y tuvimos que nosotros exponer el capítulo. También nos hace trabajar a nosotros y no es solo ella la que expone.

TC: Y es muy práctica, súper práctica. A mí, por lo menos, trabajando, o sea... «¿sabes cómo podría hacer esto?», y siempre tiene ideas, comparte su trabajo, es súper generosa en ese sentido.

TV: Tiene mucha experiencia, entonces siempre que uno le pide una ayuda entrega el tip perfecto. Se entiende lo que uno le pregunta.

L: Se nota que ella siguió estudiando, porque por eso está como a la vanguardia en todas las cosas.

CC: Claro, en estrategias...

L: Hoy en día está probando un cierre de clases que es como nuevo, entonces sabemos que es una persona que está informada con las últimas novedades.

TV: Y además sabemos que le gusta. Que le motiva.

TC: Sí, le gusta lo que hace.

CM: ¿Y de qué modo ustedes visualizan que esa forma, ese método de enseñarles a ustedes contribuye a su propio desarrollo profesional?

TC: Es que es súper práctico. No es pura teoría, o sea, aporta de inmediato. De inmediato, lo que uno ve.

TV: Y te ayuda a mejorar constantemente.

CC: Lo que me pasa a mí es que en el fondo... o sea, lo que me pasa a mí en la práctica de observación... a mí me tocó un modelo de profesor completamente distinto,

entonces con ella, como a la vez ella también trabaja eso, o sea, no es solo una cosa teórica, me doy cuenta que en verdad sí se puede hacer otra cosa. Si no, si yo fuera solo a la práctica yo creo que me deprimiría, porque diría «estamos en lo mismo, no avanzamos nada», y con esto yo me doy cuenta que sí se puede hacer y que no es pura teoría lo que nos dicen que ojalá nos centremos en los alumnos y todo. Porque al final si me lo dicen solo en teoría yo digo «ya, pero en la práctica no se puede hacer o al final nadie lo hace». A mí por lo menos me aporta en eso, en decir «en realidad sí se puede hacer y sí podría yo aplicarlo después».

CM: Y el resto, ¿cómo lo visualiza en su desarrollo?

L: Yo creo que da harta información práctica, en el sentido de tips y cosas que hacer. Como que nos está preparando, nos está cargando de herramientas para que frente a cualquier eventualidad que pueda pasar en la clase podamos resolverla. Bueno, y que está pendiente de la planificación de las clases, entonces va a estar atenta en ese sentido. O sea, es lo que yo creo que va a pasar ahora en el segundo semestre, que va a estar súper pendiente que las clases estén bien desarrolladas para que resulten bien.

CM: Y ahora, ¿cómo conversan ustedes el tema de las decisiones pedagógicas o la retroalimentación cuando tienen una dificultad? ¿Cómo lo conversan con la profesora?

¿En qué espacios se da eso?

TV: Dentro de clases muchas veces.

TC: Y es súper abierta.

TV: Como somos pocos, podemos dar ejemplos propios. Entonces es muy dinámico.

TC: Y si no, lo hablas después, en el recreo.

CC: O uno le puede escribir.

L: Por mail.

TC: Por mail te contesta al tiro.

CC: Incluso está dentro del grupo de Whatsapp.

TC: Sí.

EE: Tienen otros canales de comunicación.

TV: Sí, muchos canales de comunicación.

TC: Ella es súper accesible.

CC: Sí, porque en el fondo el tiempo que tenemos tampoco es tanto acá. Y tampoco es que tengamos tiempo extra nosotros. Entonces igual tener como esos medios es útil, ayuda.

TC: Y tampoco es muy dura cuando... o sea, si hay alguna tarea que sabe que no alcanzamos no importa, es como que nos exige pero en el fondo...

TV: Es flexible.

TC: Si hay alguien que tiene una buena excusa porque le llegó, es súper flexible. Te la exige igual pero te da un plazo.

CM: ¿De qué modo ese diálogo contribuye a su desarrollo, a su quehacer? Como que sea accesible, que puedan conversar con ella.

TC: Te retroalimenta súper bien.

CC: Claro, porque además podemos tener dudas distintas también, o sea, no todas nuestras dudas quizá se van a abarcar en la clase para todos, entonces a lo mejor uno tiene dudas súper particulares y uno puede acudir a ella.

TV: Yo creo que hay que mencionar que tiene buena disposición.

TC: Súper buena disposición.

TV: Eso es importante en una profesora.

TC: Y su fin está claro. No es como que nos saquemos la mejor nota sino que es ayudarnos a mejorar las clases. Sí, es excelente.

EE: ¿Cuánto es el espacio que tienen de clase?

TC: De 10 a 12:40 y tenemos un recreo chiquitito. Es corto, súper corto.

CM: ¿Y qué sensación tienen de ese espacio que se genera de diálogo?

TC: Bien.

TV: Perfecto.

L: Es constructivo para todos, porque la duda de uno, aunque el otro no la tenga, igual te va a servir escuchar la respuesta. De repente un compañero se pone en una situación que no la habías pensado y en ese sentido es bueno.

TC: Es un aporte.

CM: Y en ese sentido, ¿cómo describirían el diálogo que se genera con la profesora, en términos generales?

TV: Fluido.

CC: Abierto.

DV: Abierto.

TC: Sí.

DV: Cercano.

TV: Amable.

TC: Dispuesto.

L: Sí, es que en ese sentido es como una profesora, pero...

TC: También una consejera.

L: Claro, a eso voy. Uno puede ir con cualquier duda y... es que claro, uno sigue teniendo...

CC: La imagen.

L: Y se imagina un profesor del colegio que es como el gallo que te puede anotar negativamente. A mí me pasaba eso. Acá no se da.

CC: O sea, uno se da cuenta que ella va con nosotros en el fondo. O sea, no es como que se vaya a poner en contra de nosotros, sino que quiere ayudarnos, no que nos vaya mal. Entonces en ese sentido el diálogo siempre es abierto y con buena disposición, porque lo que ella quiere es que aprendamos, que adquiramos herramientas. Es bueno.

L: Claro, no es una jefa, es una guía.

TC: Sí, una guía, una tutora.

CM: Y en esta línea, ¿cuál creen que es rol de la profesora supervisora?

TC: Eso mismo.

CC: Tutora.

TC: Ella actúa más de tutora. Nos va guiando en el propio proceso.

TV: Acompañamiento, además de entregarnos contenido.

CM: Y desde allí, sus funciones ¿cuáles serían? ¿Cuáles visualizan ustedes?

TC: ¿De quién, de ella o de nosotros?

EE: De ella.

CM: De la supervisora.

TC: Eso, acompañar, guiar.

TV: Entregar conocimientos y supervisar.

TC: No es que no nos exija. Nos exige.

TV: Y harto.

TC: Bastante, pero con guía.}

CC: Apoyar.

TV: Evaluar también.

DV: Ser parte de.

TC: Ser parte del proceso.

CM: ¿Y de qué modo ese rol contribuye en su formación?

TC: Es un aporte. Un aporte de todas maneras. O sea, nos hace mirar nuestra práctica y, en el fondo, nos retroalimenta.

CC: Sí, o sea para mí por lo menos, es como que te aterriza igual. Como que te guía y te aterriza a lo que es, a lo que tenemos que hacer. En ese sentido para mí es un súper buen aporte, porque en el fondo va de la mano con la práctica. No es una cosa teórica no más.

CM: ¿Qué aspectos consideran necesarios que son mejorar en las instancias de este curso y de la supervisión?

DV: El tiempo, yo creo que es fundamental.

Todos: Sí.

DV: No que sea de una 6 horas, pero en 2 días...

CC: Claro, a mí me pasa eso igual. Hacemos [clase] el lunes y de ahí estamos una semana. Viene el otro lunes y para mí pasó mucho rato. Es como que ya casi que...

TC: Y lo hablábamos la otra vez. En el fondo profundizar los conceptos... como que debieran dar más tiempo para profundizar los conceptos en específico. Sería súper bueno.

TV: De repente ella va rápido porque tiene poco tiempo. Es el factor tiempo.

CC: Claro, es lo que tiene que pasarnos.

L: Y como también nos da harto tiempo para debatir o para planificar preguntas o cosas así, muchas veces nos terminamos yendo por responder esas preguntas que quizá no van a los objetivos principales de la clase, pero son preguntas que igual nos han servido. O sea, que nos aportan algo. Pero claro, le quitamos tiempo a la clase, entonces quizá con más tiempo podrían programar que hay 20 minutos de la clase en

que vamos a irnos por alguna pregunta o por algún tema o por algún ejemplo que salió, es lo que nos suele suceder casi todas las clases.

CM: Y además del tiempo, ¿qué otro aspecto? No sé, ¿recursos tal vez?

TC: No, está bien la pregunta. Si tuviera más tiempo yo creo que nos apretarían contenidos.

CC: Pero además, para mí el tiempo es importante, pero también, como dijo Dany, ojalá otro día. Yo creo que tampoco... o sea, a lo mejor pasaríamos más cosas si tuviéramos otra hora el lunes, por ejemplo, pero para mí sería mucho más aporte tener otro día de la semana porque así uno como que está todo el rato... porque o si no uno se pierde de repente. Como que pasan tantos días hasta la clase siguiente. Recursos no.

TC: Claro, hay ramos que tienen, a mí juicio, menos importancia que este. Este es como el grueso de la licenciatura, entonces, pucha, podrían quitarle a otros ramos y pasarlos para acá.

TV: Sí.

EE: Y en términos de espacio, por ejemplo, espacio físico.

DV: Es que somos pocos.

L: Somos pocos.

TV: Hoy día hacía frío.

EE: Ah, ya, me queda súper claro.

TV: Súper claro.

CC: Mucho frío.

L: O sea, hay 2 teles y usamos solo 1. Nos sentamos en la fila de adelante y nos queda toda la sala para atrás.

TV: A mí, por ejemplo, me molesta que esté roto el piso en el primer piso. Pero eso es fuera de la sala.

DV: Pero eso es parte de la universidad.

TV: Es parte de la universidad, no de ahí mismo. Pero sí, hay que decirlo en algún minuto.

(Risas)

CC: Es verdad.

DV: Sí, por un accidente.

TC: Estás pagando.

TV: O sea, no lo encuentro adecuado. Es peligroso además.

DV: A veces ponen una alfombra encima y uno como que... (ademán de resbalar).

CM: Y ahora, pensando que después viene el proceso de supervisión, ¿cómo visualizan que se va a desarrollar en términos del tiempo? Como ustedes señalan que les falta tiempo.

TC: Ay, no sabemos. Pobrecita.

EE: ¿Cómo se imaginan que va a ser ese primer día de práctica, por ejemplo?

TV: Es que es la guía la que tiene que adecuarse a nosotros, porque a nosotros nos dan los horarios en los colegios.

TC: Nosotros hacemos clase y tenemos que responder. La guía vendría a ser un oyente y nosotros en el colegio tenemos gente que nos supervisa, que nos va a ver, entonces como que ya estamos acostumbrados. Pero yo no sé cómo lo va a hacer ella. Son hartas horas.

DV: Sí, es ella.

TC: Más que nosotros.

DV: Nosotros vamos a hacer la clase igual.

TC: Claro.

CC: Sí, igual yo creo que... o sea, yo lo visualizo como un mes estresante igual. O sea, el tiempo que voy a hacer clase.

TV: Sí, sí.

CC: Así lo visualizo yo, como que estoy enfocada en que va a ser un mes, un mes o algo, que para mí va a ser estresante.

TV: No es menor, digamos. Es importante dentro del mes. De todas maneras. Porque no solo hay que planificar, hay que preparar las clases.

DV: Que todo resulte.

TV: Que todo resulte, claro. Varios factores.

CC: Hay factores externos a uno. Uno no sabe bien cómo va a resultar todo.

TC: Perdón, nos vamos. Gracias.

(Se retiran TC y TV)

DV: Quedé con más espacio.

(Risas)

EE: ¿Cuáles son las proyecciones que uno hace con la práctica profesional, cuando estén último, ustedes se imaginan esa clase en particular que tiene una carga extra, o cómo debería ser esta relación con la supervisora de práctica? Más que nada la de acá, no la que va a estar en el colegio. ¿Tienen alguna idea, expectativa?

L: Yo creo que como igual ya estamos planificando las clases, o vamos a partir planificando las clases que vamos a hacer en varios meses más, yo creo que la clase va a estar bien revisada. O sea, si en verdad uno hace lo que dice en la planificación que ya fue revisada por la profesora y todo, uno sabe que lo va a hacer está bien. Entonces por lo menos a mí me pasa que si voy a presentarme a hacer esta clase y sé que esta clase está ultra trabajada, está ultra revisada, voy a ir con toda la confianza a hacerla. No creo que sea... Y claro, cuando vaya ella a visitarnos al colegio, voy a hacer una clase en la que ella sabe perfectamente lo que voy a hacer, entonces como que no es que voy a hacer la clase y después me dice «oye, está mala tu clase», no, ya va a estar revisada por ella misma.

DV: Preaprobada.

L: Claro.

EE: Ese es el formato. ¿Ahora ustedes están haciendo la planificación de la clase que viene?

Todos: Sí.

CC: Que tenemos que hacer nosotros.

DV: Eso está recontra visto.

CC: Igual de todas maneras yo no soy tan relajada, entonces a mí me estresa.

L: No, yo de hecho quizá voy a estar más relajado la clase que vaya ella.

CC: Claro, porque uno también la siente más cercana. Pero sí para mí igual, aunque tenga la clase preparada. Porque igual hay más factores entonces...

L: Obvio que va a conllevar un estrés, si tampoco voy a entrar así relajado...

CC: ¡Qué gallo más relajado!

(Risas)

L: Pero en el sentido que no voy a tener ese temor de haber programado algo mal.

CC: Claro, obviamente que uno sabe...

L: El mayor temor que uno puede tener al hacer una clase es que en verdad la hiciste todo mal.

CC: Uno sí va preparado. Uno sabe que va a llegar preparado a la clase, pero a mí me ponen nerviosa los otros factores que uno no puede manejar y que uno no sabe, no tiene absolutamente claro cómo va a salir o cómo... eso a mí sí me pone nerviosa, pero por otro lado en verdad no me había ni preguntado esto. Porque yo soy como «hay que hacer esto y hay que hacerlo», o sea, no me lo cuestiono. Entonces yo sé que voy a tener que hacer esa clase y la voy a tener que hacer no más. No empiezo a pensar cómo va a ser, qué va a pasar, porque creo que me pongo más nerviosa. Como que tampoco lo pienso tanto.

L: Aparte como que tampoco yo espero que mis clases sean las mejores clases de la vida, si obviamente con cero experiencia... obviamente que la experiencia va a hacer al maestro. Así que probablemente, si sigo haciendo esto, en 10 años más mis clases van a ser mucho mejores que las clases que voy a dar ahora.

CC: Claro, uno trata de hacer lo mejor posible, pero tampoco...

L: Claro, con la experiencia que uno tiene.

CM: Y ahora en términos como de su relación, ¿cómo definirían el vínculo que tienen con la profesora supervisora?

CC: Eh, no sé.

EE: Yéndose en lo emocional.

L: Claro. Yo no lo considero... para mí no es como una relación de amigos, es de profesor a alumno, con bastante cercanía en el sentido no personal, sino como de que yo no tengo ningún problema en llamarla por teléfono. O mandarle un whatsapp, o mandarle un mail

.

CC: Claro, en ese sentido igual hay confianza.

L: Hay confianza.

CC: Sí, sí. Pero claro, tampoco es de tanta cercanía. Además tampoco tenemos tantas clases, porque sí tuviéramos más clases sí sería más cercana. Pero sí es de confianza, uno sabe que sí puede acudir a ella. Como que uno no dice... no sé, no le tengo miedo,

o en el fondo como no preguntar, qué sé yo. Uno sabe que sí puede preguntarle y que tiene la disposición, eso.

DV: Es que... más de lo que han dicho...

(Risas)

DV: Es cercana, pero a la vez marca la línea entre uno y ella. Yo creo que es lo que tiene que ser un profesor en realidad con respecto a la cercanía a un alumno. Nunca deja de ser la profesora, pero tampoco es un ser autoritario que lo que dice ella se hace. Siempre está abierta al debate, a los plazos, realiza convivencias. Los break, eso igual nos da una cercanía. Nos acerca tanto a ella como a nosotros. Es como eso, bien.

L: Yo creo que conociéndola, todos sabemos que su intención es...

DV: Que aprendamos.

L: Que todos aprendamos y que nosotros lo podamos hacer lo mejor posible, entonces ya sabiendo la intencionalidad de la persona, es como... nada que temer, no hay nada que temer.

CC: Claro.

DV: Y es transparente.

CM: ¿Y cómo esas características contribuyen en su desempeño?

CC: ¿Las características de ella?

CM: Las que ustedes señalaron.

EE: Ser cercana a la vez que...

CC: ¿Que contribuye en el desempeño de ella o de nosotros?

CM: De ustedes.

L: Es que hace como todo más ameno en ese sentido. Porque ella sí nos da trabajos, cosas que hacer, pero uno sabe que si es que uno no llega a entregar eso [no es] casi que te van colgar porque rompiste con el plazo. Como que no te genera preocupación o estrés. Quizá uno se puede estresar o cosas así, pero tú sabes que no va... no es el fin del mundo si no alcanzas a hacer algo que ella te dijo que hicieras.

DV: Y lo bueno también es que ella fue estudiante del LEM. Entonces ella entiende el proceso de un año, que no es el único ramo que tenemos. Entonces ella sabe el estrés que tenemos, que aparte trabajamos en otras cosas, pero siempre marcando la rigurosidad del trabajo. O sea, nunca dice «chiquillos no se preocupen», no. «Tienen

que entregarlo, pero si tienen algún problema, bueno, lo discutimos, hablamos y listo, llegamos a la solución». Pero siempre con el afán de construir y atribuirnos a nosotros un grado de responsabilidad y que nosotros lo tomemos, lo hagamos propio en este proceso. Como que es bien... (ademán de guiar). No, es súper. Un 7.

(Risas)

CM: Y ahora yendo un poco a la relación de la carrera, en este caso del LEM, con los centros de práctica. ¿Cómo visualizan esa relación?

DV: No sé, yo creo que igual no es tan cercana. No hay relación. Es como el contacto. Y la responsabilidad se nos atribuye a nosotros.

L: Yo creo que el contacto se basa entre el mail del profesor guía con nuestro profesor guía del colegio y a lo más con algunas autoridades, la Patricia o la Adriana, que están a cargo.

CC: Depende, quizá varía según los colegios. Pero no hay...

DV: Es que tampoco se ve cercanía.

CC: O sea, nosotros, la gran mayoría del curso, se buscó su práctica. El LEM no le asignó la práctica. Y en mi caso, me costó un montón. O sea, yo fui a muchos colegios y estuve mucho rato en eso. Y al final cuando tuve la práctica desde acá le mandaron mails al colegio, pero básicamente la relación con el colegio soy yo. A lo mejor algunos colegios más estrictos podrían exigir que fuera alguien, no tengo idea, pero en mi caso, hasta que me aceptó un colegio, de acá mandaron el mail y nada más. Nunca han hablado y claro, ahora el contacto directo se supone que es nuestro profesor de la especialidad que se contactó por mail con el profesor de cada uno, pero por lo menos en mi caso, tampoco es que... le mandó el mail, pero no es que haya conversado ni nada, solo que le mandó el mail dándole las indicaciones de lo que venía ahora, pero más relación no. No sé en su caso.

DV: Es lo mismo. Yo creo que es la percepción de todos. Es que igual el LEM lo hizo para que escogiéramos el colegio que mejor se identificaba con nuestros ideales o era más cercano a la casa, pero en comunicación siento que es formalidad no más. Correos.

CC: Esa era la idea, pero claro, yo creo que deberían tener más colegios...

DV: Sí, yo también. Adheridos a...

CC: Claro, porque por ejemplo en mi caso, yo partí buscando el colegio de donde salí o qué sé yo, pero al final yo creo que hubiera sido mucho más fácil si, una vez que no me resultara ese colegio o a lo mejor otro que quería ver, que me dijeran «ya, tenemos estos colegios que se relacionan con el LEM», o qué sé yo, «te vamos a mandar a este». Porque o si no, o sea, al final igual tuve que buscar por todos lados, no es que hubiera elegido el colegio que más me gustaba ni nada, es que tuve que ir a muchos. Entonces si es que está bien como al principio que te dicen «ojalá sea un colegio cercano a ti, ojalá un colegio que conozcas», eso nos dice ojalá el colegio de donde salimos, o si tenemos hijos, el colegio de tus hijos. Pero si no resulta eso, deberían al tiro proponer ese plan b.

L: Salvavidas.

CC: Claro, porque te dicen «si no, nosotros tenemos que hacernos cargo», pero no es que tengan esta, esta y estas opciones, no están. Como que también tienen ellos por su lado que ponerse a averiguar. Entonces no es algo tan seguro.

L: Lo otro que encuentro importante es el horario. Por ejemplo, no sé, (hablando a L) ¿a ti también te pasa?, o aquí hay varios compañeros que tienen que ir otro día adicional y uno pierde esas horas de clase. Y perder horas de clase es fome, no es bueno.

CC: Lo que pasa es que lo difícil ahí es que tienen...

DV: Por eso, la combinación colegio-universidad...

CC: El tema es que coincidan. Pero como que eso siempre va a pasar porque el horario es en la mañana. En otras universidades este programa se hace en las tardes y obviamente no te va a topar tanto el horario, porque las clases de los niños son en la mañana. Como nuestro horario es en la mañana, hay muchas posibilidades de que nos tope clases de otros días que sí tenemos clase acá también.

DV: Es como por suerte que justo el miércoles te toque ramos que tú... sobre todo a nosotros que [tenemos] tal día y es como *e/* día del ramo. Entonces justo que nos den el miércoles... yo tuve suerte que justo el miércoles tenía ciencia en el colegio, sino tendría que perder.

L: Yo tengo que ir el martes o el jueves o el viernes.

DV: Eso es un problema.

CC: O sea, yo ahora voy el miércoles, pero el segundo semestre cuando me toque hacer clases obviamente tengo que ir más días, porque no puede hacerles una clase, después a la siguiente no hacérselas, que es otro día, digamos. Entonces uno ahí tiene que faltar todos los días que a uno le toque hacer la clase.

DV: Eso sería el detalle no más.

CC: Pero claro, eso es difícil de cambiar si es que el horario del LEM es en la mañana. Porque como es más complicado...

(Los demás asienten)

CM: ¿Cómo es la relación con el profesor o profesora...

CC: ¿Del colegio?

CM: Sí.

CC: En mi caso es buena, porque tiene buena disposición. Puede que seamos súper distintos y claramente yo no estoy de acuerdo con el estilo de clase que hace, pero él tiene buena disposición, es buena persona, está siempre igual dispuesto a opinar, a ayudarme si es que yo tengo dudas. Entonces en ese sentido, bien. No sé bien qué va pasar cuando yo tenga que hacer las clases eso sí. Claramente no voy a hacer las clases igual que él, entonces ahí tengo que ver cómo nos vamos a organizar, porque él también le hace al otro curso, al paralelo. No podemos hacer clases demasiado distintas. Entonces eso no lo sé, pero relación así como de persona a persona, es buena.

DV: A mí me pasa algo parecido. Yo me llevo muy bien con la profe, encuentro que su personalidad es... o sea, nos llevamos súper bien en relación alumno-profesora, pero su metodología siento que no es la mejor. De hecho, mi proyecto lo estoy haciendo sobre la metodología de enseñanza y, claro, como profe no me gusta su metodología, pero como persona me cae muy bien, me deja hacer todo lo que yo quiero hacer. Por ejemplo, yo le digo «quiero hacer esta disertación», la hago. Y como es de básica el colegio, y es séptimo, ella no es especialista en ciencias, no es profe de biología. Entonces hay temas que le cuestan más y he tenido que hacer las clases sin la planificación previa, entonces eso me ha traído problemas. He tenido que estudiar y hacerlo todo muy rápido, hacer una planificación, he improvisado en algunos asuntos, pero aun así siento que prefiero yo hacer la clase porque siento que es mejor la

metodología y los chicos están como aprendiendo, no están como copiando y pegando, por decirlo así. Entonces como persona súper bien, pero la metodología no me gusta. Y me ha dejado hacer las clases, o sea, no es que me haya dejado hacer las clases, me dijo que las hiciera.

(Risas)

DV: Y no le molesta, entonces puedo hacer lo que quiero.

CC: ¿Cómo le va a molestar si es mejor, si ella no es de biología?

DV: Entonces yo puedo hacer lo que quiero. En ese aspecto me da el espacio para que yo pueda hacer bien mi informe y todo. Como persona me cae muy bien. Eso.

L: Mi relación también es súper buena. Es súper... tiene harta disponibilidad, en verdad me deja hacer lo que yo quiera en el sentido de que los horarios, como tengo que ir un día en que sí o sí voy a perder una clase acá, tengo que ir variando entre semana y semana, porque no puedo faltar todos los martes, porque o si no... Entonces faltó un jueves una semana, un martes otra semana, un viernes otra semana, entonces yo tengo que estar con ella diciéndole «oye, esta semana voy a ir el viernes, esta semana voy a ir el jueves». Me dice «tú ven cuando quieras, siempre las puertas abiertas, me avisas antes, me mandas un whatsapp». Entonces en ese sentido ha sido súper... me podría haber puesto muchas dificultades y no lo ha hecho. En ese sentido, le agradezco su gesto. Y aparte me comparte material, información, así que ha sido bueno.

CM: Y en general, ¿cómo dialogan con la profesora o profesor de la escuela?

CC: ¿En qué sentido? ¿Cómo?

CM: En qué instancia, si es un diálogo cercano o no.

CC: En mi caso tengo... es que voy en la mañana al colegio y me quedo a su clase y después igual observo otra clase de lenguaje. Pero después tiene una hora libre y ahí yo no me quedo, o sea, no observo otra clase a esa hora, entonces ahí tengo como momentos para hablar con él. Pero también tenemos que hacer otras cosas, o informes de otras cosas, entonces también es momento para ir a hablar con más personas del colegio para sacar información para los otros informes y todo, pero en ese momento, en el fondo, él está dispuesto a ayudarme en lo que yo necesite porque tiene esa hora para trabajar en sus cosas de clases, obviamente, pero no tiene clases presenciales entonces me puede ayudar.

DV: En la sala de profesores, por whatsapp, es súper cercana.

L: Lo mismo, mail, whatsapp. Dentro de las 10 que voy, voy a una hora que se llama hora de estudio: una hora pedagógica que tienen los alumnos para hacer sus tareas y no sé qué. De hecho, tienen permitido escuchar música ahí. Entonces como que todos los niños se ponen a hacer cosas y nosotros ahí esa hora normalmente la dejamos para conversar, me pregunta cómo voy, qué tengo que hacer, nos vamos poniendo de acuerdo qué clase voy a hacer yo y eso.

CM: La última pregunta, ¿cómo se visualizan como profesores y profesoras?

EE: De media.

DV: Buena pregunta.

CC: ¿Cómo se visualizan? Yo creo que... bueno, yo me visualizo como una profesora estricta, pero sí muy preocupada de que en realidad los alumnos aprendan. O sea, yo sé que en verdad me voy a preocupar de eso, de estar segura que están entendiendo lo que yo quiero que aprendan. En ese sentido, obviamente, tampoco me veo haciendo puras clases expositivas, para nada, sino que ellos trabajen. Y muy estricta, pero a la vez no tan lejana, o sea, igual preocupada por ellos, por así decirlo. Eso creo.

(Risas)

CC: No sé qué va a pasar, pero...

DV: Yo... es complicada le pregunta igual.

(Risas)

DV: Cómo me visualizo como quiero ser es distinto. Cómo quiero ser a cómo me veo.

CC: Ya, pero tiene que ser algo real. O sea, si tú...

DV: De partida, yo me visualizo en la educación pública. Así como decías tú, un compromiso con lo público, y desde chico ha sido así. De hecho la salud también, la salud pública, no me visualizo en lo privado. Siento que en cierta forma les voy a ayudar, como a devolver la mano... porque yo fui alumno de educación pública. Siento que les voy a devolver la mano en ese aspecto a la sociedad. Me visualizo como un profesor, pese a que es de biología, como son ciencias exactas, me gustaría ser un profe estricto como la misma especialidad lo amerita, pero también abierto a probar cosas nuevas, a explorar. Quiero ser un profe divertido pero estricto a la vez. Quiero que ellos siempre tengan la sensación de que «ya, ahí viene el profe, viene este ramo y

vine a algo nuevo». Quiero ser de ese profe que les dé esa sensación a los alumnos, pero que a la vez también ser estricto, lo que son las pruebas, las evaluaciones. Generar también el pensamiento crítico, creo que es fundamental. Me gustaría ser un profe que los alumnos...

CC: Que los haga pensar.

DV: Sí, que sean críticos para decir, aunque sea el libro del ministerio, «quizá se pudo haber equivocado». No sé, que critiquen de lo micro a lo macro. Incluso que sean un aporte, que sientan que son un aporte a la clase, que ellos puedan llegar con cosas nuevas, que no sea un reality encerrado. Pero siempre siguiendo el grado de compromiso, responsabilidad y todo. Siento que así me visualizo, o es mi ideal de profesor, para eso estamos trabajando.

(Risas)

L: Yo creo que no te podría decir cómo me visualizo, porque creo que los primeros años, si es que me pongo a trabajar de profesor, van a ser como de ver cómo lo hago, cachar mi propio estilo, ver cómo funciono, y a partir de ahí saber qué es lo que quiero mejorar, para dónde quiero ir. Quizá ya con unos años metido en el asunto te voy a poder decir cuál es mi ideal como profesor. Ahora yo creo que [hay] partir siendo uno mismo, no disfrazarse, no tratar de ser un personaje o un profesor de tal tipo, sino que... yo creo que cada uno tiene su estilo propio y uno no lo conoce, pero lo va descubriendo mientras pasa el tiempo. Así que eso, ser sincero. También, como dice el Dany, me gustaría siempre estar como a la vanguardia en ese sentido de ir innovando, probando cosas nuevas, estando informado, no quedarse con lo que uno aprendió y «ya no voy a volver nunca a estudiar», no considero que eso sea lo ideal. Y eso mismo (hablando a DV y CC) que el otro día mandó la Bernardita de un colegio en España que ya no tiene horas de clase, que son 3 profesores para 40 niños durante todo el año y que no tienen evaluaciones y que ha funcionado súper bien... ¿lo vieron o no?

DV: Sí.

CC: No.

L: Yo lo encontré... Ya van dos años, o un año, desde la implementación y todos los resultados han sido así flores y flores porque los niños han aprendido mucho más.

Porque los niños que se hacían los enfermos ahora quieren ir enfermos a clase, porque no se quieren perder la clase.

CC: Yo creo que ese es uno de los objetivos también que compartimos, que también sea lograr motivarlos. Porque en el fondo nosotros, nuestra especialidad es algo que nos gusta, que nosotros no encontramos que sea una lata. Además que encontramos que aporta mucho, entonces también como profesores, ojalá lograr transmitir eso. Y que se motiven y que sea una clase en la que quieran estar, en el fondo.

DV: Sí, yo creo que eso es lo que todos queremos.

L: Eso, como darle a los alumnos... lograr darles ese... que capten ese interés por saber de las cosas que al final es como la ciencia.

DV: Eso es.

L: Que al final ellos mismos se motiven a...

CC: Entender por qué pasan las cosas.

L: Meterse a internet buscar «oye, sabes que escuché tal término o tal enfermedad. ¿Sabes qué? Quiero ver qué es esto». O sea, como...

CC: Curiosidad.

L: Curiosidad, claro que sí. Eso.

CM: Eso es pues chiquillos.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Ana Bley
Carrera	Pedagogía en inglés
Duración	9:26 minutos
Identificación	Entrevistada: C. Entrevistadora: E.

E: Poder mirar un poquito Carla cómo fue este proceso, pensando que en un momento nos juntamos con otros compañeros y compañeras y ahora está usted solita. Pero bien,

la felicito. Vamos a hacer el mismo recorrido. Pensando en el taller grupal de práctica profesional que tuviste con Ana Blay, ¿viste alguna nueva modalidad de trabajo de Ana?, ¿hay algo que te haya llamado la atención en comparación con los espacios anteriores que han tenido?, pensando que ustedes van como de observadores a la práctica profesional.

C: En esta etapa he notado que la miss se interesa por cada uno de sus estudiantes, pero desde los temas específicos. Por ejemplo la miss ahora sabe que yo quiero enfocarme en pedagogías de inglés, pero en básica, entonces me pasa información, me pasa libros para que yo me pueda informar más. En cambio antes era general, me pasaba la información para que yo cumpliera los trabajos, para que entendiera qué es la pedagogía en inglés para media, pero ahora es más enfocado en mi área en que yo me quiero especializar, que son los niños.

E: Exacto, ya. Y ¿cómo visualizas en este mes que ya es un poco más complejo la relación que has tenido con tu supervisora de práctica, con Ana, en específico?

C: La relación sigue... desde el principio ella me ha estado incentivando, motivando, a no rendirme, y siempre me ha estado dando energía y apoyo. Es más, de hecho, le agradecí por conseguirme un colegio aquí en Santiago porque en Rancagua para mí era muy complicado estar de Rancagua para Santiago estudiando, de aquí para allá, entonces que ella me pudiera conseguir un colegio se agradece. Entonces una de mis formas de agradecer es teniendo un buen desempeño aquí y en la práctica, una para no dejar mal a la universidad y para no dejarla mal a ella. Porque fue gracias a ella que hizo contacto allá que me recibieron.

E: Y ¿tú sientes que cambió la relación de ustedes dos desde el inicio de esta práctica profesional a hoy día, por ejemplo? ¿Cómo ves ahora a Ana?

C: Bueno, la miss, yo creo que sí...

E: O ¿Cómo te sientes tu respecto de ella tal vez? No sé.

C: Yo creo que ella sigue igual motivando a sus estudiantes, dar lo mejor de sí. Yo creo que lo más le duele o desmotiva a la miss es que sus estudiantes dejen la carrera. Porque igual se le toma cariño a los estudiantes, igual se preocupa por ellos, igual hay un afecto. Entonces que desaparezcan los otros dos compañeros, afecta.

E: Y respecto de ustedes dos, por ejemplo... porque te veo más tranquila hoy día en el espacio de taller.

C: Sí, es que con la miss tenemos, yo encuentro, tenemos un buen vínculo, nos sabemos comunicar, tenemos buena relación. Cuando ella me habla trato de seguir sus consejos. Yo creo que eso se ve reflejado en mis actos y ella lo puede notar. Soy sincera cuando le digo que le estoy agradecida o que hago mi mejor esfuerzo en la práctica. Creo que tal vez eso hace que nuestra relación de profesora y estudiante sea más estrecha.

E: ¿Más horizontal, dirías tú?

C: Sí.

E: ¿Sí? Ya. ¿Y con el profesor colaborador del centro de práctica?

C: Con ella, con la miss Daniela, también tengo buena relación, pero soy un poco más cohibida ya que yo igual soy tímida. Me cuesta expresar lo que pienso o lo que siento, porque no me gusta sentir que estoy incomodando al resto, que estoy pasando sobre ellos. Entonces soy más bajo perfil.

E: Low profile, aprovechando la disciplina, ah.

C: Sí, claro. Entonces cualquier duda se la pregunto a la miss Daniela allá en la práctica y después yo tomo mi decisión.

E: ¿Cómo te visualizas a ti misma como profesora de inglés hoy día que estás ya cerca de finalizar tu práctica profesional?

C: ¿Cómo me visualizo?

E: Ajá.

C: Con éxito.

E: Con éxito, ya.

C: Sí. Siempre trato de dar el 101%. No me gusta sentirme mediocre porque eso no va conmigo. Es lo hago bien o no lo hago. Porque no me gusta reflejar, o yo sentirme a mí misma, mediocre, no va conmigo. Entonces cuando tengo que hacer un trabajo o tengo que hacer algo prefiero quedar calva, prefiero quedar histérica, pero prefiero hacerlo bien antes de sentirme inconforme conmigo misma y que los demás me vean como alguien que no da todo de sí mismo.

E: Oye Carla, y pensando en cuando iniciaste la práctica profesional a hoy día, ¿qué cambios ves tú en ti misma en el rol pedagógico?

C: Más seguridad. Yo cuando entré estaba hecha un manojo de nervios. Tiritaba de pies a cabeza. Dije «oh, no voy a poder. Me van a comer viva aquí».

E: Los niños.

C: Los niños y los profesores. Yo sentía eso, de verdad, sentía mucho pánico. Dije «no, el primer mes voy a estar diciendo “no, chao”». Ya con el tiempo dije «no, vamos que se puede». Dije «siempre he sido una persona que busca facilidades para mí para yo aprender y poder enseñar y para que los estudiantes aprendan». Entonces dije «ya Carla, si tú eres una persona activa, que tiene harta energía, tienes mucha imaginación...», porque tengo demasiada imaginación por muchos libros que leo, «a buscar material, a buscar juegos, a buscar de todo, aquí no me pueden comer».

E: Te armaste.

C: Exacto. Aparte en mi primer o segundo día de práctica, la miss, allá en el colegio, me dijo «Carla, busca videos, busca juegos, busca lo que a ti te facilite las cosas». Entonces después de ese reto, porque igual me lo dijo así súper fuerte, dije «así será» y empecé a buscar, a armarme de energía y de valor.

E: De alguna manera te ayudó esa parte entonces.

C: Sí, porque a diferencia de mi compañero que a él también le pasó lo mismo, que su profesora también habló así con él, yo traté de tomar eso como algo positivo.

E: Um, entiendo. No lo tomaste como una llamada de atención, sino...

C: Un aporte. Tratar de tomar eso y hacerlo como ventaja. Porque muchos jóvenes yo creo que les pasa, que están sensibles y dicen... y esperan que los profesores los alaben que están haciendo un buen trabajo, que les digan felicitaciones. Y no, porque hay diferentes tipos de profesores. Entonces uno ahí ve cómo toma la crítica, si constructiva o para mal. Entonces yo preferí tomar, en vez de colocarme a llorar y decir «no, no voy a ir más», en vez de decirle a mi mamá «¿sabes qué mamá? No puedo», aunque muchas veces lo sentí, dije «no, no voy a defraudar a mis papás que me pagan la carrera con mucho esfuerzo, no voy a defraudar a mis profesoras aquí en la universidad y tampoco me quiero defraudar a mí misma, entonces prefiero tomar todas esas críticas para mí como algo constructivo y dar lo mejor».

E: Ya pues Carla, eso es lo que yo quería volver a repasar con usted. Muchas gracias.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Patricia Oviedo
Carrera	Párvulos
Duración	09:29 minutos
Identificación	David Marchant (DA) Camila Morales (CA) Sherezade (SH) Gabriela (GA) Susana (SU) Cecilia (CE)

DA: ¿Cómo han percibido ustedes este espacio de supervisión? ¿Qué les ha parecido?

GA: No entendí la pregunta.

DA: ¿Qué les ha parecido la supervisión desde el comienzo hasta ahora?

GA: ¿La supervisión de la profesora?

DA: Claro, exactamente. Y si es que ustedes han notado, por ejemplo, algún cambio desde esas primeras sesiones.

GA: Ah, no, o sea, yo no he notado como ningún cambio porque la profe igual es empática, es bien afectiva. Yo no he notado ningún cambio desde la primera supervisión que nos hizo.

SH: No, yo tampoco en realidad. Como que sigue la misma dinámica, su manera de ser. Lo mismo.

DA: Ya, pero en término generales, ¿creen que, no sé, les ha servido? ¿Les ha ayudado como apoyo?

Todas: Sí.

CE: La profe, la profe lo que tiene es que... nosotras el otro día lo conversábamos, la profe es súper objetiva. Ella trata de ser lo más justa posible con nosotras. Y nos apoya bastante.

DA: Ajá.

CE: Igual es súper receptiva, como dice la Gabriela, como que igual hemos tenido momentos difíciles en la práctica, entonces igual es como... Ella nos dijo la otra vez, dijo «tenías que haberme dicho al tiro para haber estado allá a las 8», y tú sientes que es como una mamá.

DA: Entiendo. Y ¿ustedes creen que el hecho que haya sido un espacio grupal contribuyó en algo?

SU: Es que estamos todas en la misma sintonía, entonces... obviamente que tiene que ser grupal, y es mejor porque nos ayudamos entre nosotras.

DA: Claro, a eso...

GA: Nos apoyamos entre nosotras.

CE: Y lo que le sirve a una nos sirve a todas. Lo que le dice a una les sirve a todas.

DA: Ya. Y la relación más personal, la relación supervisor-supervisado, ¿cómo creen que se dio?

SH: En mi caso, yo tenía ramos anteriores de práctica. Entonces para mí no era una manera nueva de decir «oh, ¿cómo será?». Yo ya la conozco de varios ramos, entonces me había supervisado y... o sea, todo para bien, no para mal.

GA: En mi caso yo también tuve un ramo de práctica con ella. Ya la conocía y encuentro que es la misma, como que te ayuda, te entiende, te apoya, como que siempre está contigo. Y como que se pone en el lugar de... porque todas tenemos distintos lugares de práctica, son distintas realidades y contextos también. Entonces ella se pone en las distintas realidades y te da consejos y te apoya. Eso.

DA: Y los espacios aquí en el grupo, ¿fueron una cosa amena? ¿Fue fluido el trabajo que tuvieron entre ustedes?

Todas: Sí.

GA: Igual siento que el ramo de práctica debiera ser un poco más largo, como en las horas, como que es poco, como que se hace muy poco.

DA: Entiendo.

SH: Sí, porque como fue muy corto nos quedamos como con dudas. De repente a uno, por lo menos a mí me pasa, que me quedaba con ciertas dudas o me surgían más preguntas, me surgían preguntas, me surgían preguntas, entonces... a mí me da vergüenza como preguntar todo por teléfono.

GA: Por Whats app. Quizá debería haber una instancia desde la universidad, a lo mejor un chat, no sé, del ramo de práctica, para tener un contacto más directo, pero más rápido también.

SH: Sí, sí.

DA: Formalizar. Perfecto. La retroalimentación que les dio la profesora, ¿en qué momento se realizó?

CE: En nuestra clase.

GA: En la práctica.

CE: En el taller de práctica.

DA: Y ¿cómo sintieron esa retroalimentación?

SU: Yo sentí que fue súper objetiva, como que estoy conforme con eso.

CE: Yo igual.

DA: Ya, ¿están conformes?

GA: Sí.

CE: Yo igual estoy conforme con mi retroalimentación. Yo sabía que ella me iba a decir que en eso me había equivocado, que eso me faltaba (risas).

Todas: Sí.

SH: Se fijaba en lo que era bueno y en lo que te había faltado.

CE: Yo había hecho mi experiencia y les dije a mis compañeras, «oh, me equivoqué en esto y esto». Y la profe me decía «te paso esto, esto y esto». «Sí, profe, sí».

GA: Uno ya sabe.

CE: Ya sabemos. Y ella no está para nada, ella nos dice todo lo que hacemos, lo bueno y lo malo.

DA: Ella fue acertada entonces, aguda.

CE: Sí, sí, ella nos dice lo bueno y lo malo. A nosotros sí, no haciéndonos pasar vergüenza.

SH: Claro, personalmente.

CE: Claro.

DA: En términos generales, ¿cómo evaluarían el trabajo de supervisión?

GA: ¿De esta profe? Yo la evaluaría bien. Un 7.

SH: Yo igual.

Todas: Sí.

SU: Estoy conforme.

GA: Lo que pasa es que fue de ayuda para mí. Fue, como te dije, empática, como que se puso en el lugar, porque yo tuve una práctica súper complicada, como que se puso en el lugar y las supervisiones que me hizo en el centro de práctica también fueron agradables.

DA: Entiendo. Perfecto. Y qué modificaciones le harían, considerando que tiene muchas cosas positivas, pero seguramente debieron...

GA: Pero ¿como a qué?, ¿a la profesora?

DA: No, no, al...

CA: Al espacio.

DA: Al proceso de supervisión. Claro, más allá de la profesora.

CE: Yo tenía miedo con la práctica profesional, porque siempre a uno la asustan que es como todo muy así. Y fue pesada, fue pesada la práctica, te piden hartos documentos, pero...

GA: Eso cambiaría yo. Te piden demasiados documentos. Yo creo que es demasiado papel.

CE: Yo creo que es mucho papel. Mucho papel, de verdad, demasiado papel. O sea, es cierto que hoy en día a lo mejor no se hace tanto en los jardines, pero hay jardines que tienen... que trabajan con hartos papel también, pero yo siento que nos tapan, nos tapan a papeles.

GA: Es como mucha...

CE: Mucha información.

GA: Es como muy administrativo, quizá así como de computador, que es mucho y que en verdad no es tan necesario. Porque lo que importa es cómo uno lo hace en el jardín. De llenar cosas a veces uno llena como por llenar no más, porque te lo piden.

CE: Igual se supone que nosotras deberíamos... por un lado igual es bueno porque te exigen hartas cosas y tú te das cuenta... después empiezas a ver donde estás trabajando, donde estás haciendo tu práctica, que a ti te enseñan muy bien porque tú traes un bagaje de conocimiento detrás que te permite desenvolverte bien, que tú sabes cómo se hace un estudio de caso... como más o menos está. Yo creo que, claro... ahí está como raro porque, es como mucho, pero también fue como bueno haberlo hecho. Lo que pasa es que ya en las cátedras lo habíamos hecho, entonces igual es como... no sé.

GA: A lo mejor debería ser en cada práctica, no sé po, en la práctica 1 estudios de caso, pero hacer estudios de caso grande. En la práctica 2 un plan de mejoramiento, pero un plan de mejoramiento así como...

CE: No como toda la práctica profesional así toda al tiro.

SH: Es que es mucho.

GA: Y la práctica profesional hacerla...

CE: Y qué me dices de los estamentos. Los estamentos también. Nosotros gracias a Dios teníamos una profe antes que nos hizo la práctica anterior, porque no todas tuvieron la misma profe, fue otra profesora que nos hizo hacer en esa práctica un pequeño... ¿cómo nos hizo hacer? Un pequeño... más o menos tener la idea de lo que era un plan de los estamentos. Y nos dimos cuenta que era harto y después acá así ya nosotros no estábamos tan asustadas, pero igual... es para las personas que no han hecho nunca nada súper complicado. Para las que no han hecho nunca un plan.

CA: ¿Y respecto del espacio? ¿Qué les parece que debiese ser modificado?

CE: ¿Del espacio físico?

CA: Sí

CE: Unos bergere, ¿no?

(Risas)

GA: Claro, estamos muy cansadas, unos bergere.

DA: Pero no sé, por ejemplo, ¿quizá una sala más adecuada para tener algún tipo de reunión?

GA: Sí, eso yo pondría, una sala como las que tienen una mesa...

SH: Tener una mesa así (indica una figura ovalada).

GA: Poder tener a lo mejor los computadores y ahí mismo trabajar y que la hora de la práctica sea más, no sé, 2 horas para trabajar aquí mismo las dudas, para no estar preguntando, no sé, por Whats app.

SH: Claro.

GA: Sino trabajar acá mismo en una mesa como en una reunión. Eso.

DA: Perfecto, yo creo que estaríamos.

GA: Y que no pongan tanto papel.

CE: Es que el papeleo.

(Risas)

CA: Gracias chicas.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Mónica Gorlier
Carrera	Ed. diferencial
Duración	28:05 minutos
Identificación	Eugenia Eisendecker (E) Dania Quezada (D) Macarena Altamirano (M) Rocío Salamanca (R) Sofía Morales (S)

E: Ya chiquillas. Pedirles nombre y carrera.

D: Dania Quezada, educación diferencial.

M: Mi nombre es Macarena Altamirano y educación diferencial.

R: Mi nombre es Rocío Salamanca y pedagogía diferencial.

S: Mi nombre es Sofía Morales, educación diferencial.

E: Chiquillas, vamos a hacer una revisión de lo mismo que hicimos al principio, del focus group inicial. Entonces preguntarles si ustedes notaron en este espacio de taller

de práctica profesional si hubo alguna modificación o si hubo algo del taller que no hayan visto antes en otro espacio o al menos como estaba planificado.

M: Yo sí vi algo particular y muy funcional, que fue que nos mostraran diferentes exámenes de título y portafolios de práctica. Creo que eso nos sirvió para guiarnos y para tener nociones de cómo tenía que ser para no equivocarnos tanto.

E: Pensando que ya están en entrega de portafolios, ¿cómo les sirvió el espacio de práctica profesional para adoptar de alguna manera ya el rol de educadoras?

R: A mí por lo menos me sirvió en todos los aspectos que sentía que a lo mejor no tenía antes o cuando tenía las prácticas intermedias y que admiraba en los profesores. Por ejemplo, esa habilidad sobre humana que tienen de tener 10 ojos. Algo así como general y también particular. Estar en todo y a la vez «siéntate bien», «no hagas eso». Esas cosas son algo que yo me he dado cuenta y decía «los profesores ¡cómo lo pueden hacer!», y durante el proceso es algo que uno por necesidad lo hace. Es como que si no lo haces estás haciendo mal tu trabajo, porque de verdad uno se tiene que preocupar de cada uno de ellos. Creo que me sirvió ese aspecto y me hizo darme cuenta que uno se empodera del rol de educador y se empodera en la forma en que habla con los estudiantes, en la forma en que uno les enseña, se abre a conversar con ellos siempre desde el respeto. Por lo menos yo no me sentí menos que el resto de los profesores, no me sentí menos que otros profesionales. En mi área hay muchos doctores, psiquiatras, que a lo mejor ven al profe muy por debajo, y no es así. Entonces también siempre traté de situarme desde eso, que es mi profesión. Sentí que claro, es algo que ya está incorporado.

S: Es que uno adquiere con la experiencia esas características. Por ejemplo, también el dominio del grupo que también es muy complicado tener alumnos que presentan conductas más conflictivas. Eso uno lo va adquiriendo. Con la experiencia que ahora tuvimos, creo que nos va a ayudar bastante.

E: ¿Quiere agregar algo?

R: Es que perdí el foco de la pregunta, ¿me la podrías repetir?

E: Sí, si sientes que en este proceso hay en ti alguna habilidad más relacionada con el rol de la educadora diferencial.

R: Ah, claro. Sí, por supuesto. Va desde el desarrollo del rol docente hasta los materiales, el dominio del grupo como dijo Sofía. Sin duda que la práctica profesional es el colador para enfrentar la vida laboral. Porque ahí uno se ve enfrentado a distintos problemas. Al final en las prácticas anteriores uno va una vez a la semana, entonces no puede visualizar lo que es en sí hacer clases, estar ahí con los chicos. Entonces ir todas las semanas, estar ahí, conocerlos, creo que amplía mucho más nuestro...

S: Se forman lazos muy afectivos con los estudiantes y eso ayuda bastante en cuanto a los sentimientos que ellos tienen y uno a través del sentimiento puede apoyarlos. Creo que es súper importante verlos todos los días.

M: Es una ayuda emocional igual la que uno entrega. Cómo solucionar los problemas que tienen entre ellos, cómo se trabaja dentro del aula, cómo se trabaja en cuanto al riesgo emocional que tienen los estudiantes cuando tienen las conductas desregularizadas. Toda esa experiencia diaria yo creo que te hacen formar esa relación potente que... porque es verdad que hay niños que con un poquito de amor les cambia la visión completamente. Creo que la contención emocional y todo lo socio afectivo juega un papel súper importante dentro del rol docente. De eso me he dado cuenta este año, porque tengo un trabajo con niños de hogar, este año me han tocado muchos niños de hogar, en lo que llevo trabajando en esa escuela, pero me he dado cuenta que el manejo emocional que uno tiene que tener con ellos, que de repente con una simple palabra cambia la visión del día que tienen, «¡ya tía, hagámoslo!». Todo eso te va nutriendo como profe, y eso también es enriquecedor, porque tú dices «ah, ya, si ocupo esta técnica me va a funcionar», entonces como que manejas todo el mapa de la situación. Es experiencia directa, como se dice, la práctica hace al maestro.

D: Igual yo creo que uno en la práctica profesional como que se obliga a mejorar aspectos, porque no es como una práctica intermedia donde «ya, soy practicante, soy estudiante», sino que no puedes pararte en esa vereda si ya andas con otros profesores, con el director de tu escuela. Lo que te pidan uno dice «sí». Yo a veces no tengo idea cómo se hace. Busco, busco, me las arreglo. Cuando hay algo que me piden, de repente, que no tenga directamente que ver con se profe, con otras cosas, pero aun así uno se motiva a hacerlas, porque no puedes decirles «no, es que soy estudiante», no, no está dentro de las cosas que uno puede decir. Claro, uno se

enfrenta a nuevos desafíos que igual son complejos. Hace un par de semanas yo tuve que ir a hacer una denuncia por abusos y no me esperaba que pasara aún. Entonces, claro, hubiera sido otra práctica y digo «no, profe, es que... véalo usted», que tampoco debería ser así. Tuve que buscar la forma de estar en una pieza para hacer el conducto regular que hay que hacer en la escuela y aprender también de eso, que a uno no se lo enseñan en la teoría, a uno no le enseñan cuáles son los pasos a seguir, cuáles son las cosas que al final tienes que hablar en fiscalía, todas esas cosas son complejas. Creo que uno se para desde cómo obligarte a mejorar para ser profesional. Como ya no hay vuelta atrás, ya no hay más opciones en el futuro. Es esa. En cuanto a eso, uno se esfuerza el triple yo creo por hacerlo bien.

E: Volviendo a la dimensión relacional, qué comentaron ustedes, ¿cómo sienten que se desarrolló esta dimensión en el espacio grupal entre colegas, compañeras?

(Risas)

D: En mi caso ha sido súper grato. Es una escuela pequeña, en total somos 11 profes.

E: Hablo de este espacio.

D: Ah, ya. Pensé que de la escuela.

E: No, de acá.

D: Ah, es que acá nos vemos un ratito no más.

S: Sí, no es mucho el contacto que tenemos. Como que nos vemos el puro día del taller no más.

M: Igual los temas van cambiando porque parecemos mamás chochas de nuestros estudiantes. Ya los temas son «oh, yo tengo este estudiante», «no, a mí me pasó esto con este estudiante», «no, nosotros hicimos esto». Entonces ya la vida va cambiando.

E: Como que los temas de conversación son otros.

M: Claro, cambia absolutamente, entonces cada vez que nos juntamos compartimos de nuestros estudiantes experiencias, así que igual es gratificante rodearte de gente que también le pasan cosas similares que a ti, que gozan con cosas que tú también gozas de ver felices a tus estudiantes.

E: Y en relación a la supervisora de acá.

D: Ah no.

(Risas)

D: No, yo creo que la supervisora que nosotros tenemos está muy dispuesta a socorrernos en cualquier momento. Entonces cuando pasan cosas conflictivas, o cualquier palabra de aliento que uno necesite, por lo menos yo recurrí a la profe y ella dispuesta así como «pucha mi amiga, velo así, velo asá», y eso igual ayuda. Porque esa es la idea al final: tener una persona de confianza a la que yo pueda contarle mis miedos. No solamente «ah, es que hice esto bien», no. No, «necesito aprender esto, tengo miedo de esto», porque es parte todavía de salir al mundo laboral y a la experiencia, como decían las compañeras. En nuestro caso la profesora es contenedora, es mucho del ejemplo, de enseñar por medio de la experiencia que ella tuvo, que también nos ayuda el doble, porque no es solo la teoría, sino que son situaciones reales de personas.

S: Yo en esta práctica la verdad es que he notado bastante la diferencia en cuanto a la profesora de práctica y la tutora de práctica, porque en las prácticas anteriores te pasaban los test que tenías que aplicar, contenido, teoría. Pero en cambio aquí es distinto, se pasan experiencias, como decía la Dania, uno va aprendiendo, comentando lo que uno hace en el día a día y, bueno, va finalizando en este proceso de estudio, entonces la situación que se da es mucho más enriquecedora. La confianza que se dio en este caso con la profe fue súper grata y significativa, porque ella está muy abierta a que uno esté ahí preguntándole de repente tonteras y ella está ahí, dispuesta a darte un ejemplo, te llama, cualquier cosa está súper pendiente. Hasta los días domingo, hasta el día de su cumpleaños me ha llamado, entonces, no, espectacular. Yo por lo menos siempre he querido tener de tutora a la profe Mónica. La busqué, intenté, pero no, nunca. Y ahora que me había rendido, en la práctica profesional salí.

D: Y eso es más importante.

E: ¿Y por acá, chiquillas?

M: Yo personalmente no tuve mucha cercanía con mi tutora de práctica, pero sí si tenía alguna duda o algo, siempre estaba dispuesta. Pero cercanía, así como el caso de mis compañeras, no.

E: Ya. ¿Rocío?

R: Yo no tuve ningún problema con mi tutora de práctica. Con mis problemas personales fue una persona que me dio muchos consejos en su momento, tanto en lo

profesional como en lo personal. Pero también no es como una relación «oh, profe», así como la relación que tengo con la profesora Mónica, que es muy diferente. Pero en lo profesional no tengo nada que decir. La profesora te orienta, te fundamenta, te dice el por qué, «mira, puedes hacer esto, mejora esto, siempre como que te da esa crítica constructiva en todo momento del quehacer docente. Pero no, ningún problema.

E: Y el ¿profesor tutor, así se llama el del centro de práctica?

R: ¿El profesor guía?

E: Sí.

R: Ah, no sé. Es súper pesado a veces.

(Risas)

E: Verdad que estás en el colegio de Mónica.

M: Yo nada que decir de mi profesor, excelente. Mi área, o sea mi trabajo en la práctica, no era tanto lo cognitivo, sino que el trabajo de la madera, nosotros trabajamos mucho con madera. Entonces él me decía «mira, esta máquina es para esto, esto sirve para esto», entonces él se dio el tiempo de explicarme todo, todo para yo poder también intervenir con los chiquillos. Creo que me entregó las herramientas necesarias para poder yo avanzar en el taller. Así que nada que decir, un excelente profesor. Maravilloso. Es que de verdad, es muy bueno. Con los estudiantes es muy cercano. Entonces me transmitió eso de la cercanía con los estudiantes, me daba las características de cada uno, «mira, así tienes que tratar a este, así a este otro». No, nada que decir de él, excelente docente.

S: Yo en lo particular, muy contenta de haber tenido la oportunidad que me tocase una profesora como ella, una profesora que siempre lo hace todo por los estudiantes, no tiene miedo que les vaya a pasar algo, no los sobreprotege, no. Los potencia, tiene altas expectativas en ellos, entonces todo eso se me ha transmitido a mí, he aprendido mucho, me ha enseñado mucho mucho mucho. Entró a la escuela y hubo hartos problemas entre los profesores. Pero una de las cosas que ella me ha enseñado, y que yo de verdad siempre la llevo acá, es que el mejor profesor no es quien le pone el pie encima al otro, sino que el que está siempre en pro de los estudiantes. Por eso a ella le tienen mala, porque se ha ganado proyectos, los chiquillos son súper autónomos.

Típico que los otros profes los dejan ahí dibujando como niños planta. No, yo estoy feliz, y lo bueno es que con ella formé una amistad y ya somos amigas.

D: Amigas de Facebook.

(Risas)

S: Somos amigas, nos contamos los problemas. Feliz.

E: Es una relación más horizontal.

S: De colegas.

(Risas)

M: En mi caso, sí, igual fue maravilloso mi profe guía. Si bien quizá el contexto era distinto, porque no era alguien que estuviera todo el día conmigo en una sala de clases, porque como él es el director siempre está afuera. Pero él siempre está pendiente de todo. Y me daba más protagonismo para hacer mi trabajo. Él siempre pendiente de que todo funcionara, desde que llegué mostrarme cómo era cada estudiante, cuáles eran sus necesidades, a quiénes había que cuidar de manera especial por como son los chicos en la escuela. Pero él siempre es un profesional maravilloso. Siempre me invitaba cuando hay charlas o cosas de pedagogía hospitalaria, él siempre presenta, entonces hablar y lleva todo su equipo para que puedan seguir conociendo más de la pedagogía hospitalaria que es algo nuevo y que no nos habían pasado en la carrera. Todas esas cosas yo las he utilizado mucho porque son necesarias y es una visión diferente a la que nosotros tenemos de la pedagogía en general. Además es tan joven y tiene tantas ideas y tantos proyectos, que también motiva a «yo también quiero eso». Yo también quiero tener esas mismas ideas, o mejores ideas, o ser así de comprometidos con los estudiantes, con la educación, con los profesores, con los padres, o sea, la relación que se forma es fantástica y se lo agradezco en ese sentido, de verdad ha sido un apoyo súper grande.

E: Inspirador él.

M: Sí, mucho.

E: Vamos a ir a buscar a ese hombre.

(Risas)

E: Chiquillas, así como rápidamente cada una, ¿cómo evalúan su proceso de supervisión de práctica profesional? ¿Quién parte?

S: Eh, ¿cómo era la pregunta? Disculpe.

E: ¿Cómo evalúas tu propio proceso de supervisión en esta instancia de práctica profesional?

S: Pero ¿en cuanto a la profesora o para mí?

E: Para ti.

S: Ah, mi proceso. Creo que fue de menos a más. Partí con muchos miedos, muchos temores, mucha inseguridad y que con la experiencia que tuve ahora en la práctica siento que me empoderé mucho del curso, tanto así que nos fuimos a la playa. Así que no, fue súper bien.

E: Eso sí es empoderarse.

R: El proceso fue difícil. A pesar que fue mi trabajo y que tuve bastantes facilidades fue complejo poder complementarlo naturalmente. Igual dentro de mi proceso tuve muchos problemas personales que de verdad que me acongojaron, me movieron mucho el piso, el rendimiento igual fue bajo dentro de mi práctica. Pero lo he sabido sobrellevar. Creo que me sentí débil de un momento, pero no bajé los brazos. Eso.

E: Gracias Rocío.

D: Yo creo que al igual que Sofía mi proceso fue evolucionando cada día. Fui adquiriendo nuevas herramientas, fui investigando también, viendo videos de cómo debe actuar un docente en situaciones ya que me enfrenté a situaciones que no supe cómo controlar, entonces eso me llevó a formarme para realizar clases más efectivas y a la vez que todos los estudiantes aprendieran. Me di cuenta que es difícil trabajar cuando en los cursos hay mucha diversidad, pero si uno tiene una idea buena, potente, y utiliza todos los estilos de aprendizaje, se pueden obtener resultados sorprendentes. También lograr darme cuenta que las expectativas que uno pone en los estudiantes influyen muchísimo en los logros que ellos tienen, ya que muchas veces nadie cree en ellos y solo con un poco de expectativas que uno ponga en ellos, la tortilla se da vuelta. Eso es súper gratificante y enriquecedor. Evalué mi práctica como un proceso maravilloso de formación.

M: Yo creo que mi proceso de práctica, como bien dicen mis compañeras, siempre va creciendo porque vamos adquiriendo nuevas herramientas. También necesité buscarme los espacios en algún punto, porque quería aprender. Entonces me buscaba

los espacios para hacer esta clase, esta otra clase, porque hay varios profesores, pero solo dos cursos, entonces todos querían hacer clases. Era complejo y buscaba así como quizá cosas que al resto no les gustaban y «ya, yo lo hago». Buscaba cosas para hacer. Eso creo que también me ayudó a saber que en realidad uno como profesor tiene que ser dinámico en todos los aspectos. De repente hay que hacer cosas que se salen un poco de lo que es enseñar en una clase, sino que trabajar también en aspectos más transversales. Y creo que fue maravilloso en base a eso. Ir desafiándome constantemente en nuevas cosas. Aprender de todos y siempre tratar de no pasar a llevar a los otros docentes y aprender de ellos, aunque quizá de repente hacen las cosas distintas a cómo yo las haría o a cómo nos fan formado a nosotras como educadoras diferenciales en hacerlas. Porque solo yo y Javier, que es el director, somos educadores diferenciales, los demás son básica, párvulos, media. Es diferente el manejo que tengan, cómo entregan los contenidos, quizá nosotros somos más de todos los estilos de aprendizaje y el resto continúa siendo como pizarra o power point y eso. Uno aprende de esas cosas, de ellos, o quizá busca las formas de poder ayudarles con las herramientas que nosotros tenemos. Referente a eso, puedo aprender mucho. Las distintas modalidades que atiende una escuela hospitalaria me hizo utilizar todas las herramientas que aprendí dentro de la universidad. Retos múltiples era algo que aprendimos en la teoría, que era muy bonito todo lo que se puede hacer, pero hacerlo cambiaba mucho la situación, cómo enfrentarme, cómo poder ayudar a este estudiante a ser más autónomo, a cambiar un poco el chip al resto de las profesoras que trabajaban quizá no desde lo funcional de los estudiantes y que es necesario que sabemos hoy que es necesario y que es fundamental y que es lo que más se trabaja desde el ministerio, el hecho de la autonomía de los estudiantes y todo lo demás. Creo que todas esas cosas son, o han sido parte de, el proceso de aprendizaje del semestre, que siento que ha sido súper potente.

E: Finalmente, pensando en este espacio que termina ahora y trae las cosas buenas, ¿qué modificaciones harían acá? Lo que se les ocurra.

M: ¿Lo que es el taller de práctica?

E: Sí, desde el espacio, las horas, la profesora, los eventos, no sé, todo. La manera en que se hacían las retroalimentaciones o cualquier cosa.

S: Yo creo que el horario dejaba bastantes horas en las que uno... como ventanas, pero igual hay tanto que hacer que uno igual las aprovechaba. Lo que sí fue algo que le comenté a la profesora que yo cambiaría y eliminaría por completo, es tener que entregar CD's. O sea, el pendrive es lo que está de moda. Todos los computadores tienen ese puerto y ya no existen los computadores casi que tengan lecto de CD o DVD o nada de eso. De verdad fue complejo poder conseguir... entre 4 computadores tuve que hacer mi CD, porque no me lo tomaba acá, algunos archivos no se ven en todos los computadores, en cambio el pendrive es mucho más universal en ese sentido. Y elimina mucho el estrés que tuve que vivir el fin de semana para poder solamente copiar mi portafolios. Esa es una cosa que eliminaría, el CD. Por último, si permanece esta idea del PPT interactivo, que se entregue en pendrive. Es de verdad lo mejor que podrían hacer.

M: Sí, porque ya ningún computador trae entrada de CD, entonces buscar uno por todos lados, por todos lados, y donde grabar la carátula del CD... no, es terrible.

E: Y es algo que parece muy simple. ¿Se les ocurre alguna otra modificación?

D: Yo creo que a lo mejor en esta instancia sería más provechoso una sala diferente. Quizás como una sala de reuniones. Porque uno ahí se para desde la otra vereda, ya no es estudiante, sino que es algo más...

R: Profesional.

D: Profesional, claro.

R: Es como un concepto de profesor.

D: Exacto, donde uno comenta, donde uno da ideas, donde te comentan tal problemática y ya todos quizá tienen otra visión porque lo viven. Ya no es como «ah, lo leí en un libro», sino que lo vivo también. En cuanto a eso, creo que sería mucho más acorde un espacio distinto...

R: Más provechoso igual

D: Donde sea más de que todas podamos mirarnos, todas podamos conversar del tema, y dar quizá esa instancia de repente. Pequeños temas que se toquen de las personas que están en el diálogo. «Hoy día vamos a dejar 10 minutos para hablar de tal cosa». Eso yo creo que ayudaría mucho al lenguaje técnico que es algo que todavía trabajamos. Por lo menos a mí... siento que el lenguaje técnico es complejo, porque

claro, uno tiene que tenerlo, pero en la práctica a lo mejor quizá no siempre lo utilizas porque te quita cercanía, pero estas mesas de conversación podrían ayudar en ese sentido.

E: Excelente, muchísimas gracias.

Transcripción FONDECYT N° 11170971

“Hacia la construcción docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de prácticas pedagógicas”

Nombre supervisora	Nancy Flores
Carrera	Párvulos
Duración	28:57 minutos
Identificación	Camila Morales (CA) Evelyn (EV) Claudia (CL) Isabel (IS) Débora (DE) Jazmín (JA)

CA: ¿Cómo perciben el espacio de supervisión? ¿Les parece apropiado? ¿La relación con Nancy es buena en términos de su supervisión, retroalimentación?

1: Personalmente, súper buena. Porque yo en mi caso estoy en sala cuna mayor y ella sabe perfecto cuando ya tiene que retirarse, porque es un nivel en el que tengo 23 niños y somos 3. Entonces a veces faltan manos y ella colabora en cada situación, o sea, no se queda quieta en ningún momento. Aparte que te está evaluando, preguntando todo lo que tú haces, como que interactúa mucho con los niños y te ayuda en el quehacer. Lo otro es que la retroalimentación que ella hace es súper buena y como que se va a lo preciso. Aparte que es súper cercana también. Con ustedes (dirigiéndose a los demás) yo creo que igual al momento de evaluarnos y todo eso. Han

sido súper buenas, personalmente, las supervisiones que ella ha hecho conmigo. A mí en lo personal igual, ha ido en 3 oportunidades, le falta 1, y la verdad es que siempre con la profesora Nancy, aparte que la conocemos desde el primer año...

CA: Sí, eso me comentaban.

Todas: Sí.

1: O sea, [las supervisiones] siempre son de aprendizaje. Ella es muy respetuosa con nuestro trabajo, ella nunca nos va a menospreciar algún defecto, siempre ella nos hace ver, no sé, si hay algo que está débil, nos dice las cosas siempre. Por eso nos ha hecho crecer tanto durante estos 4 años. Siempre sin hacernos sentir mal, siempre con respeto y sabiendo que nosotras podemos mejorar. Ella apuesta por nosotras y eso nos ha hecho crecer, porque si ella fuera una profesora que dijera «esto está malo» y ahí se queda... pero ella dice «no, pero lo puedes hacer así, así», y nos da estrategias y después uno le cuenta cómo le fue y «ah qué bueno, súper». Entonces siempre está a favor de que nosotros crezcamos y nos exige muchísimo muchísimo muchísimo, que a veces uno dice «oh pero la profe, ¡cómo tanto!», pero en el fondo nos ha hecho un favor. Nos ha hecho un favor porque gracias a todo lo que nos ha enseñado y todo lo que nos ha exigido, nos ha hecho crecer. Así que yo en lo personal estoy súper contenta con ella. Ella como docente es muy minuciosa y

2: Ordenada.

1: Ordenadísima. Tú le mandas 10 correos y los 10 correos te los contesta. No hay nada malo que sacarle a ella. Ella es muy profesional y la respeta mucho a uno como estudiante.

CA: El resto, ¿lo percibe igual?

2: Yo eso igual [quiero] agradecerle, porque ella, cuando yo iba al centro de práctica, ella no era una persona invasiva. Porque pasa a veces que uno... no, ella es súper cercana, comienza al tiro a interactuar con los niños y si los niños le dicen «quiero un café», porque juegan con ella y ella... súper cercana. Y también lo percibe nuestra autoridad, o sea nuestra jefa. Porque a mí mi jefa igual me dice «tu profesora es excelente». Porque igual hace una retroalimentación de acuerdo a mi desempeño con la directora a mi cargo. Eso se agradece.

3: Lo otro es que ella respeta mucho los tiempos, como dice la compañera. Porque ella, por ejemplo, a la directora no le va a quitar media hora si la directora no se la da. Ella es súper respetuosa, dice lo que tiene que decir y punto. Uno le dice «profesora», «no yo estoy lista, ya me atendieron». O sea ella sabe que uno está trabajando y no invade. Porque hay unos que «ah, ¿todavía está tu profesora? Agh». No, ella no invade. Ella va a la sala, ve la experiencia, después retroalimenta y después va a hablar con la directora y todo así como bien organizado.

CA: Y ustedes chiquillas, ¿qué les parece?

4: Yo opino lo mismo que mis compañeras. También en la supervisión ha sido respetuosa, tampoco es invasiva como decía la niña, interactúa con los niños. El otro día, la última supervisión, yo estaba sola con mi educadora guía y había muchos niños, no había técnico. Me ayudó a ordenar las mesas, las sillas, como que ella participa mucho. No se queda ahí quieta. Y también la retroalimentación es inmediata. Ella cuando sale de la sala te dice las cosas buenas y las malas pero, también de una forma que uno no se siente mal. Y te dice lo que tienes que mejorar, «habla con la educadora guía», así que yo feliz con la supervisora».

5: Yo de la profesora Nancy tengo un muy buen concepto como profesional. Ella fue una de las que más insistía en que trabajáramos con las bases curriculares nuevas en esta práctica por el hecho de que, pensamos, que las equivocaciones tienen que ser dentro de la práctica y no en el proceso profesional. Sin tener mayor conocimiento, la profesora también se sumó y ella hasta el día de hoy me da clases de las bases nuevas, porque ella las estudió, ha participado de charlas, ha participado de cursos, o sea, se capacitó para poder darnos herramientas para guiarnos. Entonces la encuentro que es una excelente persona y profesional. Con una mirada en su trabajo, ella es una persona impecable. Es una persona agradable al contacto físico con ella, al conversar. También coincidí con las niñas con que es una persona súper respetuosa. Tiene una ética muy alta, que eso se valora. Siento que en mi caso me la ha traspasado en el sentido de hacer el trabajo de buena manera, por el camino largo, y realmente en este minuto te puedo decir que recién estoy como entrando en confianza con las bases (risas). Pero es una excelente profesional.

CA: Y ¿cómo creen que este espacio contribuye a su desarrollo profesional? O sea, ya están terminando...

3: ¿Las instancias de los lunes?

CA: Sí, este espacio grupal, digamos.

3: Es que ella nos despeja todas las dudas para continuar la semana, para continuar la práctica. Es como el minuto para «ya, ¿tienen dudas? Esto se hace así, esto se hace de esta forma», y así poder seguir la marcha de la práctica. Así que nos sirve mucho, mucho mucho.

4: Aparte todas comentamos las cosas que hacemos entre nosotras, nos damos como tips. «Mira a mí me funcionó así». De hecho Jacqueline fue un gran aporte con el proyecto de mejoramiento, porque estas cosas uno no las ha hecho, no las ha realizado ni siquiera en una cátedra sino que esto fue organizarse en la marcha, entonces yo siento que ha sido un aporte entre nosotras. Aparte, bueno, nosotras la confianza entre nosotras que desde el primer año que nos conocemos y todo, pero siento que ha sido un apoyo igual como ya más profesional de «compañera, mira, haz esto, a mí me resultó» o «no, no sé» o «no, definitivamente descarta», pero ha sido bonita la experiencia. Cansador, agotador, yo creo que todo el mundo coincide en eso, pero era reconfortante en la retroalimentación que tenemos entre nosotras.

3: Yo siento que igual lo que más se agradece de nosotras como alumnas, es que la profesora no es esta solamente la instancia que tiene para revisar trabajos con nosotras. Yo siento que ella es nuestra profesora guía las 24 horas del día, los 7 días a la semana, porque a ella si tú le mandas un correo, yo sé que a veces no responde, pero por cualquier inconveniente, a veces, no sé, hasta un día domingo ella se toma la molestia.

2: Claro porque una le manda correo y si le manda 10 correos los 10 correos los responde.

3: Entonces yo siento que ella está comprometida con el grupo.

2: Todos los días.

Todas: Sí.

1: Porque incluso los lunes nosotros entregamos las planificaciones para la semana siguiente. Y ella se da el tiempo de corregirlas todas, y nos manda a través del correo

las correcciones, cosa que nosotras a partir del día domingo tengamos todas las planificaciones corregidas para la semana. Y cualquier profesora no hace eso. Fuera otra persona, llega el lunes «acá están las correcciones» y nos carga más peso para la semana.

3: Recién en clases, claro.

1: Nosotras la mayoría trabajamos el fin de semana en lo que es la práctica, porque yo personalmente en la semana es súper difícil que tome el computador y me ponga a hacer evaluaciones o planificación. Y gracias a ella que nos puede mandar las correcciones los fines de semana como que a mí se me aliviana un poco más el peso durante la semana.

CA: ¿Y cómo creen que se desarrolló este espacio? ¿Les pareció apropiado, tuvieron los tiempos de retroalimentación?

Todas: Sí.

1: Sí, es que como somos pocas... porque si hubiéramos sido muchas tendríamos que haber estado hasta 10 para las 10.

5: Esa es una fortaleza.

1: Claro, y ella se da el tiempo de, no sé, como 20 minutos, o 15 minutos, con cada una. Y lo de información general lo da al principio o al final de la clase, pero siempre son 10 o 15 minutos con cada una para ver cosas puntuales de acuerdo a lo que estamos realizando nosotras.

CA: Y ahora, cambiando un poco hacia su centro de práctica, ¿qué papel jugó la profesora supervisora allá?

2: Es que, por ejemplo a mí, en lo personal en cuanto a mi práctica, ella siempre da aportes. Por ejemplo, la primera vez que fue ella sugirió un aporte, yo le dije «ya, lo voy a conversar con mi educadora guía», se lo conversé.

CA: Estamos hablando de la educadora guía, disculpen.

2: Ah, de la educadora guía.

CA: Sí. No de la profesora Nancy, sino de la educadora guía.

2: A mí en lo personal mi educadora guía no tuvo nada malo que sacarle porque ella se daba el tiempo de ir a sala, se sentaba en una esquina y me observaba igual que la profesora Nancy. Me decía las cosas. Incluso yo [le decía], en el primer mes, «¿cuándo

me va a venir ver?, porque necesito que me vea los defectos para no seguir haciéndolos en toda la práctica», «ah, sí». Entonces todos los aportes que ella me daba, las sugerencias... porque claro, la experiencia, ella tiene otra visión, entonces hay cosas que yo jamás me voy a dar cuenta que son un error que yo creo que están geniales, yo me creía la mejor, y resulta que ella me decía «hazlo de esta forma», y pucha que me sirvió para todo, para todas las experiencias que se guían. Y me retroalimentó como en 3 instancias. También aprovechó para evaluarme la supervisora de la institución, porque ella se lo sugirió. Entonces como que me hicieron ver las cosas de mil formas distintas y todo eso me ayuda, me ayuda a aprender, a crecer cada día, porque este trabajo, en este trabajo uno nunca deja de aprender, es increíble. No sé si será en todos, pero al menos en este no hay día que uno no aprenda algo nuevo. Son muchas cosas. Porque es muy técnico este trabajo. Tiene muchas muchas muchas cosas que uno cree que está bien... yo me miro para atrás, no sé, un año atrás, y creía que lo hacía fantástico, y cada vez uno lo va haciendo mejor. Pero eso es por el apoyo, porque a uno le amplían la visión las educadoras guías, la profesora Nancy. Y también es bueno cuando a uno se lo dicen con respeto, yo creo que es muy importante. Porque cuando alguna, no sé, alguna profesora, alguna educadora, alguna jefa a uno le dice las cosas de mala manera, uno se bloquea. Igual que los niños, uno se bloquea y uno ya no escucha ese consejo. Pero cuando se lo dicen a uno «mira, puedes hacerlo así, te sugiero que lo hagas así», y uno lo pone en práctica, porque también hay que ponerlo en práctica. Y uno ve si funciona o no funciona, pero, por último, lo intenté. Tampoco hay que cerrarse, tampoco hay que decir «no, no, yo lo voy a hacer como yo pienso». Hay que probar, hay que ir probando hasta que uno encuentre su... porque yo creo que todas tenemos formas distintas de enseñar, porque somos todas personas únicas. Entonces hasta que uno encuentre su estrategia que a uno le acomode.

CA: Y para el resto, ¿cómo fue la experiencia con la profesora guía?

4: A mí al principio me costó porque no congeniábamos, pero después ya me la gané. Y me ayudó bastante. Ahora es mejor la relación, me retroalimenta, así que hubo como un proceso ahí. Ahora estoy ya terminando, pero bien.

1: Personalmente, me tocó la mejor del jardín. Porque es lo que no se acerca a ninguna experiencia del día: no deja que porque, no sé, hubo un mal día los niños no van a

hacer nada, no. Eso se deja atrás, se deja fuera de la puerta y «vamos que acá los niños vienen a aprender». No vienen solamente a jugar con los juguetes, ni nada de eso. Y lo otro es que tuve la suerte que con ella hice otra práctica cuando tenía en medio menor, y trabajé anteriormente un año también con ella.

2: ¿Y ella te conocía?

1: Sí, perfecto. Y somos súper cómplices, o sea, es una cosa que «Silvy», una mirada y estamos súper conectadas. En mi jardín son dos educadoras por sala y de verdad que...

2: ¡Dos por sala!

1: Sí, son dos educadoras por sala y una técnico. Y de verdad que estamos a la par. A la par. Ella me deja hacer... incluso la profesora como que nos felicitó el equipo que tenemos, porque somos muy cómplices las 3, o sea, sabemos perfectamente cuando una necesita ayuda, ni siquiera hay que decir «ey, me puedes ayudar en esto», o «porfa me puedes...», no. Surge. Surge en el minuto y no, feliz con mi equipo de trabajo. Es una muy buena suerte.

3: Mi experiencia ha sido un poquito distinta, porque yo comencé en un nivel con una compañera que no era técnico en párvulo. O sea, no tenía conocimientos técnicos, entonces igual fue como difícil. Pero mi educadora, yo creo que ella igual pone harta confianza en mí, porque yo he liderado en mi práctica el nivel sin ningún problema. Da espacios de retroalimentación, que me sirven para ir mejorando el trabajo, pero uno aprende de todas las experiencias.

2: A mí igual me falta una prueba súper importante que dar con la Jaz con el equipo de trabajo. Acá igual hay dos compañeras técnicas que las chiquillas también han sido un 7, porque si ellas no me hubiesen apoyado o me hubiesen dado la espalda, a lo mejor hubiese sido todo más difícil. Pero la verdad es que ellas me han ayudado, me han ayudado. Claro, ha llegado el minuto en que yo conozco tanto al grupo que igual ellas se relajan y confían en mí. Porque, por ejemplo, yo antes les decía «ya, mira la experiencia» y ellas los lavaban, los sentaban. Yo les digo, «chiquillas miren la experiencia, yo los entro, yo los lavo, yo los...», y ellas lo van aceptando, como que me delegan más porque ya los conozco más. Entonces, lo que decía la Jaz es súper

importante: el compañerismo. O que «me falta una silla», o que «me falta un material», y no esperar, sino que la compañera se da cuenta y lo va a buscar.

1: No esperar a que se pare...

2: O que «oye, por favor, me puedes...», no. Eso igual es trabajo en equipo. Eso va con la comunicación, con el respeto también hacia las compañeras, hacia lo que ellas hacen. Porque igual trabajar con niños no es un trabajo fácil. Entonces, es súper importante que haya un buen equipo de trabajo detrás que afirme este grupo de niños.

1: Sobre todo en esta fecha, cuando ya estamos un poco cortas de paciencia.

CA: ¿En tu caso?

5: Bueno, yo hice toda mi práctica acá en mi lugar de trabajo. Ahí igual tenía la fortaleza de la confianza entre compañeras. No sé si fue positivo o no, pero, ponte tú, mi educadora me pasó el nivel a la semana de que entré en práctica. De hecho, hizo un horario, nos juntamos a tal hora, «cualquier cosa me lo comunica». Entonces delegó al 100%. Fue difícil igual, fue difícil porque a pesar de que he hecho todas mis prácticas ahí, sentí la responsabilidad de llevar el trabajo en equipo, de avisarle a las chiquillas. Y es difícil para una compañera que siempre ha sido tu técnico en el sentido de que, somos técnicos las dos, y tú en una práctica profesional asumiste otro rol. Entonces ella ya te ve, te tiene que ver dentro de ese rol. No se generó nada de mala onda, pero sí para mí era difícil desligarme en el minuto de pedir materiales o preparar la experiencia para el otro día. Yo siempre lo trataba de hacer despacito, de buena manera, «por favor», y ahora este último mes ya fue como «niñas, es esto, esto y esto. Dura». Pero gracias a la confianza y trabajo con ellas se agradece... yo siempre les agradezco, cada día, antes de irme les doy las gracias por todo. Por el apoyo, por el trabajo en equipo, y yo las motivo en el sentido de que cada experiencia que yo presento les llevo material antes a ellas, no diciéndoles «estudien», sino motivándolas a aprender algo nuevo, diferente. Me he preocupado de hacer cositas así como simpáticas, obsequios, así como para los niños agradeciéndole a las chiquillas por el trabajo. Siento que eso ha sido muy positivo.

CA: Respecto de la retroalimentación, ¿les han parecido apropiados los momentos?

¿Fue oportuna?

2: ¿De quién, de la educadora?

CA: De la profesora. De Nancy en este caso.

2: Sí, porque ella no es invasiva. Por ejemplo, las retroalimentaciones cuando las da los días de supervisión dentro del jardín, obviamente espera que uno termine la experiencia, que uno pueda, porque si yo estoy ocupada porque se está yendo una compañera, «no, tranquila», o sea, ella espera hasta que uno pueda atenderla. Y si yo me tengo que parar a media retroalimentación porque tengo que ayudar a una compañera, ella no... porque obviamente una está con los niños, entonces si mi compañera necesita que le ponga una colchoneta para los niños, «oye espérame un poquito que voy a poner una colchoneta», «sí, tranquila, yo te espero». Ella va con toda la disposición. Y con los tiempos, se acomoda a los tiempos que una le pueda dar a ella. Y el lugar donde estás. O sea, yo la acomodaba siempre en una mesita dentro de la misma sala y ahí se acomoda, ella no se hace mayor problema con nada. Se acomoda a lo que uno le pueda ofrecer.

3: Siento que igual su retroalimentación es oportuna. Porque no nos serviría de nada si ella nos va a ver a la práctica y a la semana después nos retroalimente.

2: Claro, y eso ha pasado con las prácticas.

3: Entonces su retroalimentación es oportuna. Es en el momento. «Tienes que cambiar esto». «La estrategia...». Entonces yo siento que...

2: Sí, porque después de una semana a uno se le olvida. Uno, claro, «me acuerdo», pero no me voy a acordar del detalle. No me voy a acordar del detalle de «este niño se paró aquí, se paró acá», como ella lo dice. A la semana después no me sirve mucho esa reflexión. Como dice la Claudia, ella es oportuna, porque no es una profesora que va, me evalúa y se va y después en la clase del otro lunes te digo la retroalimentación. O tener que andarla persiguiendo para que... no, jamás. Jamás eso va a pasar con ella.

CA: El resto, ¿opina más o menos lo mismo?

Todas: Sí.

CA: Y, ¿cómo evalúan el proceso de término de esta práctica profesional?

1: Cansador.

4: Agotador.

2: Es que la verdad es que no ha sido difícil, porque hemos puesto en marcha los mismos conocimientos que nos entregaron durante los 4 años de la carrera, pero sí,

como dice mi compañera, ha sido cansador porque nos piden todo junto. Todo lo que nos han enseñado durante los 4 años lo tenemos que aplicar ahora. Y estamos contra el tiempo, ese es nuestro problema. Yo creo que nosotras podríamos rendir mucho más, pero estamos contra el tiempo porque tenemos otros ramos aparte, estamos con tesis también, entonces a lo mejor si nos hubiésemos dedicado a solo práctica, a lo mejor hubiésemos rendido al 100. Pero es un tema de cansancio físico, cansancio mental, pero hemos dado igual lo que hemos podido cada una. Porque igual nos gusta, por lo menos a mí, y yo sé que también a las chiquillas, nos gusta mucho lo que hacemos, nos gusta esto. Entonces uno trata de que este tiempo haya sido lo mejor posible. Ya ahora estamos a 2 semanas de que termine y la verdad que uno ya... «que pase el proceso, que se vaya diciembre para poder respirar un poco». Pero ha sido grato, ha sido de crecimiento, nada malo en realidad, solo el cansancio y la flojera.

CA: ¿Sí, el resto igual?

3: Yo creo que el tiempo juega en contra acá, porque trabajamos y estudiamos y a eso hay que sumarle todo lo que se nos pide. Yo desde que comencé la práctica no tengo vida en el sentido que los fines de semana ya no... ha quedado todo a un lado. O sea, es terminar, es como decir, «ya, no te puedes tirar del barco, tienes que cruzar el río sí o sí para seguir, o sea, aquí lo que queda atrás...». Tienes que tener la mira siempre al frente. Y eso ha significado para mí igual como un costo familiar en el sentido de que, de hecho, no he ido ni a matrimonios familiares, ha sido nada, o sea, vida familiar hay muy poca. También opino lo mismo, que se termine, que ya salga de verdad, porque es difícil decirle a tu hijo «no tengo tiempo ni siquiera para escucharte». O sea, hay sábados enteros en que yo bajo solo a cocinar y, te voy a ser muy franca, no he limpiado ni el baño. Es tanto lo que hay que hacer y armar que ya el computador lo odio. El computador es como... ha sido complejo.

1: No sé, yo personalmente me armé mi rutina. Día viernes planificación, día sábado portafolio, día domingo los cachitos que queden y aun así salgo, hago todo lo que tengo que hacer. Es que aparte yo soy súper rápida en el computador, y tengo computador mío, entonces soy bala en traspasar información. Y yo que tengo que hacer registro diario por mi evaluación, me dedico a hacerlo en el computador. Yo personalmente me armé mi rutina... igual hay fines de semana que de verdad uno... atroz. En la casa...

2: Es que hay semanas y hay semanas, ¿cierto?

1: Sí, pero hay otras semanas... por ser, este fin de semana fue como más light, porque teníamos que entregar planificaciones, solamente planificaciones. Pero hubo algunas semanas que tuvimos estudio de caso, mejoramiento, portafolio, y más las planificaciones. Yo creo que esos fines de semana estábamos todas full.

5: Y el plan semestral...

1: Y el plan semestral.

2: Claro, hay semanas y hay semanas. Yo creo que ahora se nos vienen las semanas pesadas porque estamos cerrando.

1: Yo no creo que tan pesadas.

2: Las de informes, claro.

1: Es que ya tenemos todo, es como más sacar la información y ordenarla. O sea, yo estoy sumamente positiva. Y como no es tanto, tengo que arrastrar toda esa información y ordenarla, porque ya hay que sacar los cachitos. Esa información está, se va a ordenar y listo, se cierra.

2: No, si en el fondo es organizarse... por eso la profesora ya nos hizo hacer un plan semestral, entonces ya sabemos lo que tenemos que hacer. El tema es que tenemos que tener el tiempo para hacerlo, darnos el tiempo. Pero no es algo «ah, ¿cómo lo hago?, ¿qué tengo que hacer?». No, porque la profesora ya nos hizo hacer 2 planes semestrales entonces ya sabemos qué hacer. Solamente que tenemos que hacernos el... organizarnos para hacer el informe final que es ahora el 17 de...

4: Diciembre.

CA: Ahora la última pregunta, para cerrar, ¿qué modificaciones le harían a este espacio? No sé, más horas, grabaciones, otro horario, qué se les ocurre que sea necesario para ustedes.

1: Personalmente, el horario está bien, porque por algo uno eligió vespertino. Día lunes también bien, porque nos saca todas las dudas que vienen de la semana para la práctica. Sería súper incoherente que tuviéramos el viernes. Entonces no, el día está súper el lunes.

2: El horario también.

1: El horario también, porque como dije anteriormente, elegimos vespertino por algo. Siempre hemos elegido a las 7, no nos podrían citar antes porque no podemos, por algo lo escogimos. Y como somos poquitas, nos alcanza.

CA: O sea, ¿no le harían ninguna modificación a este espacio?

Todas: No, no.

CA: ¿Tal vez recursos, algo que les haya faltado?

1: Calefacción, ventilación, pero son cosas de la universidad.

2: Es que como grupo nos acomoda esto, nos acomoda. Porque como decía la Jaz, somos poquitas. Entonces, por lo menos acá resultó porque esto nos acomodó. Mucho hubiese sido...

4: Es que fue por la organización, porque no se vinieron las otras niñas...

CA: Ah, claro, Nancy me había comentado eso, sí.

1: Yo creo que ahí hubiese sido un caos.

CA: Que hubiesen seguido los 2 grupos.

1: Sí.

2: Yo creo que hubiese sido hasta más latoso para todos. Mejor así en grupos chicos.

1: Lo bueno es que la profe, ella, si está organizada, nos obliga a organizarnos a nosotras. Entonces gracias a ella estamos todas organizadas, y ella organiza los turnos...

2: Ella en el fondo es como una mamá, porque nos anda diciendo «¿hicieron esto?, ¿hicieron esto otro?, ¿cómo van con esto?, ¿cómo van con lo otro?». Siempre nos está haciendo una ayuda memoria. Siempre nos está recordando las cosas.

1: Incluso por correo.

2: Ella no nos dice, por ejemplo, «pero si te entregué la pauta cuando empezamos la práctica». Ella nunca nos va a decir eso. Si yo le pregunto 10 veces, las 10 veces nos va a responder. «Es que el estudio de caso...», «es que esto, esto, esto», o sea, nunca va a decirme «oye, pero si la pauta te la entregaron en agosto, te la mandé al correo». De ella no se va a esperar nunca una respuesta así. Entonces siempre ella, yo creo que tiene una paciencia pero... una vocación que tiene ella. Le gusta, yo creo, mucho lo que hace. Aparte que ella igual nos dijo el otro día que nosotras también como grupo le hemos...

3: Ella está contenta.

2: Ella tiene de nosotros frutos. Eso también yo creo que a ella la motiva. Sabe que con nosotros no pierde sus palabras. Sabe que nosotras la escuchamos a ella y seguimos sus orientaciones.

CA: Eso es chicas, muchas gracias, se pasaron.

Anexo III

CARTA DE CONSENTIMIENTO N° 1: Dirigida a Alumnos/Alumnas en Práctica Progresiva o Profesional de Pedagogía. Realización Entrevistas.

Investigadora Responsable: Dra. Paola Andreucci Annunziata

Título del Proyecto: **«Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de las prácticas pedagógicas»**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente documento le proporciona la información necesaria para tomar la decisión de participar o no participar, en el estudio llamado **« Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de las prácticas pedagógicas»**. Lea cuidadosamente el documento y hágale las preguntas que desee al investigador responsable del estudio. No existe un límite de tiempo, tómese todo el tiempo que estime conveniente.

Usted es invitado/a a participar en un estudio acerca de la supervisión de prácticas docentes. Este estudio se propone contribuir al desarrollo de un dispositivo de supervisión de prácticas docentes, como un proceso contextualizado, relevando sus aspectos relacionales: interacción supervisor/asupervisado/a, desde la perspectiva de ambos agentes de la relación, y durante las diversas fases del proceso de supervisión. Se le pedirá que responda dos entrevistas, una al inicio de la investigación y, la otra, al final de la misma, ambas grabadas en audio. La investigación es conducida por Paola Andreucci Annunziata, Psicóloga, Doctora en Ciencias de la Educación (paola.andreucci@ugm.cl).

RIESGOS Y BENEFICIOS: Las preguntas de la entrevista se refieren a descripciones de sus expectativas sobre el desarrollo de la práctica y, específicamente, de la supervisión, deseos, temores, motivaciones y creencias sobre la modalidad de enseñanza y su implementación contextual en los establecimientos educacionales asignados. No hay mayor riesgo para su persona. No hay respuestas correctas o incorrectas. No será evaluado por lo que Ud. señale. Este estudio tiene el beneficio de producir conocimiento científico para mejorar las prácticas profesionales y, en especial, la instancia de supervisión.

LUGAR Y TIEMPO INVOLUCRADO: Las entrevistas se realizarán en las salas u oficinas de la universidad en un horario que no interfiera con sus demás actividades. Su participación tomará entre 30 y 60 minutos.

VOLUNTARIEDAD: Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho de no aceptar participar y retirarse de esta investigación en cualquier momento, sin previo aviso ni explicación, sin perjuicio alguno.

ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS Y CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN: La información será ingresada a una base de datos, identificando a cada entrevistado por un código, el cual no permite establecer la identidad de cada persona. La información será tratada categorialmente, sin individualizar personas ni establecimientos. En caso de participar de esta investigación, se preservará la confidencialidad de su identidad, eliminando de las bases de datos toda la información sensible que pudiera servir para su identificación.

CÓMO SE USARÁN LOS RESULTADOS: Los resultados del estudio serán usados para divulgarlos en revistas científicas de educación y en conferencias de la especialidad. No se identificarán nombres de las personas. Toda divulgación se hará con propósitos educativos.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

He leído y discutido la descripción de la investigación con la investigadora. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación con el estudio.

- Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo negarme a participar o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para mi desempeño académico en la práctica ni para mi futuro profesional.
- Si durante el transcurso del estudio nueva información significativa llega a estar disponible y se relaciona con mi voluntad de continuar participando, la investigadora deberá entregarme esta información.
- Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o mi participación, puedo contactarme con la investigadora, quién responderá mis preguntas. El teléfono de la investigadora es +562224144154, su correo electrónico es paola.andreucci@ugm.cl
- Si en algún momento tengo comentarios o preocupaciones relacionados con la conducción de la investigación o preguntas acerca de mis derechos como sujeto de investigación, Yo puedo contactarme con el Comité de Ética de la Universidad Gabriela Mistral, a través del Rector, José Hipólito Zañartu Rosselot, al número telefónico +562224144545, al correo hipolito.zanartu@ugm.cl
- o dirigirme personalmente al Comité de Ética, en la Universidad Gabriela Mistral, Av. Ricardo Lyon 1177, piso 2.
- Marque con una cruz dentro del paréntesis la opción que usted acepta (*recuerde que los materiales grabados en audio serán escuchados sólo por la investigadora y sus dos ayudantes de investigación*):

() Sí, consiento a que el audio sea grabado.

() No consiento a que el audio sea grabado.

- Recibo una copia de la Descripción de la Investigación y del documento “Derechos de los Participantes”.
- Mi firma significa que estoy de acuerdo con participar en este estudio.

CONSENTIMIENTO

Yo _____

(nombre) estoy de acuerdo en participar en el estudio titulado: «**Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de las prácticas pedagógicas**». Un estudio acerca de las prácticas profesionales. El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por la investigadora Psicóloga Dra. Paola Andreucci Annunziata. Yo comprendo lo que se me pide y podría hacer algunas preguntas. Sé que puedo contactarme con la investigadora o con el Comité de Ética en cualquier momento. También comprendo que puedo renunciar al estudio en cualquier momento.

Nombre del Participante: _____

Firma del Participante: _____

Nombre Testigo: _____

Firma Testigo: _____

Fecha: _____

CARTA DE CONSENTIMIENTO N° 4: Dirigida a Profesores/as Supervisores/as de Prácticas Progresivas y Profesionales de Pedagogía. Realización Entrevistas.

Investigadora Responsable: Dra. Paola Andreucci Annunziata

Título del Proyecto: **«Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de las prácticas pedagógicas»**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente documento le proporciona la información necesaria para tomar la decisión de participar o no participar, en el estudio llamado «Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de las prácticas pedagógicas». Lea cuidadosamente el documento y hágale las preguntas que desee al investigador responsable del estudio. No existe un límite de tiempo, tómese todo el tiempo que estime conveniente.

Usted es invitado/a a participar en un estudio acerca de la supervisión de prácticas docentes. Este estudio se propone contribuir al desarrollo de un dispositivo de supervisión de prácticas docentes, como un proceso contextualizado, relevando sus aspectos relacionales: interacción supervisor/asupervisado/a, desde la perspectiva de ambos agentes de la relación, y durante las diversas fases del proceso de supervisión. La investigación es conducida por Paola Andreucci Annunziata, Psicóloga, Doctora en Ciencias de la Educación. Su participación consistirá en sostener dos entrevistas, una al inicio de la investigación y, la otra, al final de la misma. Dichas entrevistas tienen la finalidad de recoger información acerca de creencias y expectativas frente a las actividades de formaciones prácticas y ambas serán grabadas en audio.

RIESGOS Y BENEFICIOS: Las preguntas de la entrevista se refieren a descripciones de sus expectativas sobre el desarrollo de la práctica y, específicamente, de la supervisión, deseos, temores, motivaciones y creencias sobre la modalidad de enseñanza y su implementación contextual en los establecimientos educacionales asignados. No hay mayor riesgo para su persona. No será evaluado por lo que Ud. señale. Este estudio no contempla incentivos por participación, pero releva y agradece su aporte en la producción de conocimiento científico para mejorar las prácticas profesionales y, en especial, la instancia de supervisión.

LUGAR Y TIEMPO INVOLUCRADO: Las entrevistas se realizarán en las salas u oficinas de la universidad en un horario que no interfiera con sus demás actividades. Su participación tomará aproximadamente 60 minutos.

VOLUNTARIEDAD: Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar participar y retirarse de esta investigación en cualquier momento, sin previo aviso ni explicación, sin perjuicio alguno.

ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS Y CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN:

La

información será ingresada a una base de datos, identificando a cada entrevistado por un código, el cual no permite establecer la identidad de cada persona. La información será tratada categorialmente, sin individualizar personas ni establecimientos. En caso de participar de esta investigación, se preservará la confidencialidad de su identidad, eliminando de las bases de datos toda la información sensible que pudiera servir para su identificación.

CÓMO SE USARÁN LOS RESULTADOS: Los resultados del estudio serán usados para divulgarlos en revistas científicas de educación y en conferencias de la especialidad. No se identificarán nombres de las personas. Toda divulgación se hará con propósitos educativos.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

He leído y discutido la descripción de la investigación con la investigadora. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación con el estudio.

- Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo negarme a participar o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para mi desempeño académico en la práctica ni para mi futuro profesional.
- Si durante el transcurso del estudio nueva información significativa llega a estar disponible y se relaciona con mi voluntad de continuar participando, la investigadora deberá entregarme esta información.
- Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o mi participación, puedo contactarme con la investigadora, quién responderá mis preguntas. El teléfono de la investigadora es +562224144154, su correo electrónico es paola.andreucci@ugm.cl
- Si en algún momento tengo comentarios o preocupaciones relacionadas con la conducción de la investigación o preguntas acerca de mis derechos como sujeto de investigación, Yo puedo contactarme con el Comité de Ética de la Universidad Gabriela Mistral, a través del Rector, José Hipólito Zañartu Rosselot, al número telefónico +562224144545, al correo hipolito.zanartu@ugm.cl o dirigirme personalmente al Comité de Ética, en la Universidad Gabriela Mistral, Av. Ricardo Lyon 1177, piso 2.
- Marque con una cruz dentro del paréntesis la opción que usted acepta (*recuerde que los materiales grabados en audio serán vistos sólo por la investigadora y sus dos ayudantes de investigación*)

() Sí, consiento a que el audio sea grabado.

() No consiento a que el audio sea grabado.

-
- Firmo dos copias de la Descripción de la Investigación y del documento “Derechos de los Participantes” y recibo una de ellas
 - Mi firma significa que estoy de acuerdo con participar en este estudio.

CONSENTIMIENTO

Yo _____

(nombre) estoy de acuerdo en participar en el estudio titulado: «**Hacia la construcción de la identidad docente inicial: una aproximación intersubjetiva y dialógica desde la supervisión de las prácticas pedagógicas**». Un estudio acerca de las prácticas profesionales. El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por la investigadora Psicóloga Dra. Paola Andreucci Annunziata. Yo comprendo lo que se me pide y podría hacer algunas preguntas. Sé que puedo contactarme con la investigadora o con el Comité de Ética en cualquier momento. También comprendo que puedo renunciar al estudio en cualquier momento.

Nombre del Participante: _____

Firma del Participante: _____

Nombre Testigo: _____

Firma Testigo: _____

Fecha: _____

