



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACION

“¿Discriminación didáctica?: un análisis de las estrategias y formas de gestionar el aprendizaje en las clases de Historia y Ciencias Sociales entre la jornada escolar normal y la jornada del decreto 190 del Liceo A N° 131, Buin”

Alumna: González Gárate, Judith
Profesor guía: Doctor Torres, Elías

**Tesis Para Optar Al Grado De Licenciado En Educación
Tesis Para Optar Al Título De Profesor de Historia y Ciencias Sociales**

Santiago-2007

INDICE

Resumen.....	4
Antecedentes.....	5
Planteamiento del problema.....	10
Preguntas generativas.....	15
Objetivos.....	16
• Generales	
• Específicos	
Capítulo I.....	17
<hr/>	
“Las estrategias de enseñanza ¿Un tópico generativo del rendimiento académico en las escuelas municipalizadas de Chile?.....	17
1.- ¿Qué se entiende por rendimiento académico en las escuelas municipalizadas y subvencionadas de Chile?.....	17
2.- Las estrategias de enseñanza en función del rendimiento académico de los estudiantes de las escuelas municipalizadas y subvencionadas.....	24
Capítulo II.....	30
<hr/>	
“El profesor en el aula: un personaje generativo de estrategias de enseñanza para el aprendizaje de las y los estudiantes”.....	30

1.- El Profesor de Historia y Ciencias y su labor en el proceso de enseñanza en el aula.....	30
2.- “Las estrategias de enseñanza: gestión y uso en el aula”.....	37
3.- El docente y sus estudiantes: nociones y decisiones en las clases de Historia y Ciencias Sociales.....	42
Marco Metodológico.....	47
<hr/>	
1.- Descripción del método cualitativo.....	47
2.- Justificación de la opción metodológica.....	50
3.- Técnicas utilizadas en la investigación.....	52
3.1.- Entrevista en profundidad.....	52
3.2.- Entrevistados y entrevistadores en el aula.....	54
3.3.- Observación etnográfica.....	56
3.4.- Trabajo con documentos.....	56
4.- Definición del tipo de técnicas a utilizar.....	57
Recogida y procesamiento de la información.....	60
Reducción de las entrevistas.....	63
Ejes temáticos.....	74
<hr/>	

Análisis	81
<hr/>	
Conclusiones	85
<hr/>	
Anexos.....	93
Anexo N° 1 “Pautas de entrevistas”.....	91
Anexo N° 2 “PEI, Liceo A N° 131, Buin”.....	98
Anexo N° 3 “Decreto N° 190 – Educación Adultos”.....	118
Anexo N° 4 “Reseña Liceo A N° 131, Buin”.....	123
Bibliografía.....	130

RESUMEN

La educación en Chile es un ámbito de investigación que está trascendiendo fuertemente en las esferas de la sociedad, y que ha permitido la introducción de nuevos enfoques de estudio que han ido desentrañando aspectos que, en muchos casos, son obviados por los diversos personajes que están involucrados en el sistema educativo. Hoy en día, la educación es una de las áreas que causa mayor inquietud a los distintos sectores de la sociedad y por tanto, es un ámbito de recurrente reflexión y análisis con el fin de ir mejorando las propuestas de mejora de la calidad y eficacia para el beneficio de toda la comunidad.

Durante estos últimos años han surgido estudios que realizan una mirada aguda tanto de la calidad como de la cobertura de la educación en los distintos países del orbe. En Latinoamérica, las investigaciones sobre educación, entregan resultados que recrean situaciones muy similares en la gran mayoría de los países que componen el continente, situándolos en una escala que va desde niveles de calidad media a baja en cuanto a resultados académicos, permitiendo homologar panorámicamente, y con efectos negativos, la situación del sistema educativo en este sector del planeta (Martinic, 2005).

Ante esta situación surge este estudio que pretende analizar qué responsabilidad cumple la labor docente en el desempeño académico de los estudiantes de las escuelas municipalizadas. Se va a interiorizar en la labor del docente como gestor conciente de estrategias de enseñanza que se adecuen al contexto donde se inserta para lograr aprendizajes de calidad en sus alumnos.

ANTECEDENTES

En su mayoría, los estudios sobre la calidad y la cobertura de la educación (expresada en la cantidad de escuelas y de estudiantes que acceden a ellas en diversos sectores) han permitido ir identificando cuáles son los factores que inciden en las dificultades de un proceso efectivo para el aprendizaje escolar, siendo, en un primer momento, los estudios basados en el contexto socioeconómico de los estudiantes un referente que condiciona sus resultados académicos. Por ejemplo, si un estudiante proviene de un sector socioeconómico bajo, sus resultados académicos no van a ser altos o, en otras palabras, los logros de aprendizajes van a estar determinados por la estructura social. Aunque estos estudios se inician en los años 60' (Bourdieu y Passeron, 1981), abrieron las puertas para la investigación acuciosa de la educación, accediendo a que en el futuro, se hicieran cada vez más incisivos, extensivos y críticos en cuanto a la mejora de la educación para todo estrato social.

En el caso de Chile, la educación ha vivido en los últimos años, una serie de transformaciones que se han enfocado en ampliar la cobertura y el acceso a la educación de todos los niños/as y jóvenes del país, aumentando y masificando la creación de escuelas públicas y subvencionadas, que pueden ser instaladas por una diversidad de personas o instituciones que se propusieran hacerlo (LOCE, 1990). En vista de ello, la preocupación por la calidad en la educación fue relegada por una mayor cobertura y accesibilidad a las escuelas públicas o municipalizadas (Bruñir, 2005). Esta situación es absolutamente positiva; que la mayoría de la población en edad escolar tenga acceso a las escuelas del país, es tanto una prioridad, como también un derecho inalienable que tienen los niños, niñas, los y las jóvenes del país, y en general de las personas. Pero existe una contradicción porque, si bien es positiva una

iniciativa con estas características, es negativa que esta “equidad” del acceso a la educación, se haga sin la calidad que requiere el proceso de enseñanza-aprendizaje que merecen y deben tener los y las estudiantes que asisten a establecimientos municipales.

Del mismo modo, existen investigaciones que tratan de explicar la situación de la educación escolar en América Latina, indagan sobre los antecedentes que provocan esta situación y que permiten que sean trasladados al contexto nacional, dejando que muchas de esas aristas analizadas, puedan identificarse en la realidad de la escuela pública en Chile. De esta forma la evolución de dichos estudios ha proporcionado datos que dan un vuelco a los resultados de las investigaciones, desde lo propuesto por Bourdieu y Passeron en “La reproducción”. El giro proporcionando por las nuevas exploraciones, consiguió que se iniciara una relectura de las problemáticas que intervienen en un nuevo concepto, como es el de eficacia escolar. El CIDE o Centro de Investigación y Documentación Educativa muestra a este concepto como el desarrollo integral de los/las estudiantes, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica, en donde, además del contexto exterior del estudiante, o el entorno familiar y social influenciado por la estructura económica, en el proceso de enseñanza aprendizaje intervienen elementos internos, o sea que se dan al interior de la escuela y del aula y que permiten un aprendizaje eficaz o efectivo (Martinica, 2005).

Los resultados oficiales, como las pruebas estandarizadas SIMCE o PSU, pueden entregar datos estadísticos que, muchas veces no convencen ni satisfacen a la sociedad y ni a los organismos e instituciones que tienen que ver con la gestión administrativa del sistema educativo, pero si pueden entregar evidencias de las falencias que afectan en el proceso educacional, ya que, a pesar de que se ha puesto más énfasis en la mejora de la educación y su cobertura, aún se mantiene la brecha en cuanto a los

resultados de los aprendizajes entre los y las estudiantes de establecimientos municipalizados y privados. Los productos de estos exámenes, suministran datos de las fisuras del sistema para detectar en donde se puede intervenir para lograr resultados de aprendizajes eficaces o aprendizajes que realmente sean efectivos en los y las estudiantes de los diversos contextos, especialmente en aquellos que tienen problemas de bajo rendimiento académico y que no cumplan con las expectativas esperadas por quienes realizan las mediciones (MINEDUC, Consejo Superior de Educación, Universidad de Chile, etc.). Los estudios e investigaciones de educación que tratan específicamente sobre los factores que inciden en el rendimiento escolar, son herramientas que permiten ir redescubriendo y focalizando las situaciones que se dan en el sistema educacional, especialmente aquellos que se dedican a indagar en la educación pública, ya que entregan datos que pueden resultar claves para abordar y cuestionar las problemáticas relacionadas con la discriminación, el uso y gestión de los aprendizajes en contextos educacionales municipalizados que deriven de las políticas de eficacia en la escuela.

Las aristas de esta temática son variadas, pero se va a profundizar en las formas de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y Ciencias Sociales, a través del empleo de estrategias didácticas que utilizan los docentes, y en cómo se usa y gestiona el aprendizaje por medio de ellas en dichas clases, con el fin de lograr aprendizajes que estén a la par con el concepto de escuela eficaz.

Para ello, es necesario definir qué vamos a entender como escuela eficaz o eficacia escolar, y vamos a considerar la definición que otorga el CIDE y que lo explica como *“el resultado de aquellas escuelas que se preocupan del progreso de todos sus alumnos más allá de lo esperado teniendo en cuenta su rendimiento inicial y situación de entrada para que los estudiantes*

consigan los niveles más altos posibles y mejoren su rendimiento y desarrollo”, ya que se encontró más apropiada para la investigación (al definir este concepto, el centro de investigación es capaz de criticar el uso que se le da, ya que el grupo de investigación aborda este tema, entendiendo eficacia como un concepto técnico, que sería una cuestión necesaria pero no suficiente para la calidad educativa, pero que serviría para comenzar con un proceso de mejora en la efectividad de los aprendizajes de las y los estudiantes) con el fin de ir interiorizándose en las problemáticas que se vislumbran de los resultados del bajo rendimiento escolar que se aprecian de los estudios y sondeos realizados en contextos educacionales públicos.

Las escuelas privadas o particulares se omiten, ya que en la mayor parte de los estudios revisados, se observa que obtienen mayor rendimiento académico, y por tanto resultados por sobre la media nacional, otorgando información que, conjuntamente permitan analizar e interpretar la realidad de aquellas situaciones y más aún, logren revelar algunas interrogantes, especialmente aquellas que tengan que ver con la relación de las estrategias didácticas de enseñanza utilizadas por el o la docente y su uso en las clases de Historia y Ciencias Sociales frente a la diversidad de los/las estudiantes al interior del aula.

Entonces podemos decir que, para lograr un análisis coherente sobre las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes al interior de un establecimiento donde también existen diferencias de rendimiento escolar, hay que partir identificando y distinguiendo, los distintos factores que permiten o desencadenan dicho rendimiento académico en otras escuelas públicas, y específicamente analizar el porqué de esta situación frente a las intervenciones del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales. Delimitando que, por intervenciones del docente, se concibe al papel que

éste juega en el proceso de enseñanza- aprendizaje, en la construcción del aprendizaje junto a los estudiantes, por medio del uso de recursos y de estrategias didácticas de enseñanza que permitan lograr los objetivos que se propone para el desarrollo del grupo curso, considerando las diversidades de contextos, de individualidades, de estilos de aprendizajes y de opiniones frente a los temas a tratar.

Por lo tanto, este estudio va en dirección de realizar una revisión de las formas en que el docente define las estrategias de enseñanza y gestiona el aprendizaje en función de un “cuestionamiento” a sus prácticas profesionales en el interior del aula y que se traduciría en las clases que logren que los y las jóvenes que están en las escuelas logren aprendizajes de calidad adecuados a los requerimientos subjetivos de los y las estudiantes. Enfrentándose a un discurso que requiere de la eficacia escolar estandarizada como la matriz a la cual se debe consultar de cara a la toma de decisiones en la sala de clases.

Planteamiento del problema

Antes de definir el problema a investigar, es necesario revisar los estudios sobre las causas del bajo rendimiento escolar en América Latina, y que sitúan a Chile dentro de la media baja de los indicadores que muestran el avance del desarrollo de la educación en el continente. Esto es un mal resultado si lo comparamos con la educación que se imparte en otros países del orbe especialmente en Europa y Estados Unidos, y lo relacionamos con las publicaciones de los altos índices de productividad económica que mantiene el país en estos últimos años (Brunner, 2005). El caso de excepción en Latinoamérica es Cuba quien, a pesar de no contar con un avanzado desarrollo productivo, y de mayores ingresos monetarios per cápita, alcanza niveles mucho más altos de rendimiento escolar que el resto de sus pares latinoamericanos (Schiefelbein y Wolf 1993).

Aunque estas investigaciones proveen de información certera a nivel macro de la situación continental, a nivel país, vemos que continúan las diferencias, porque a pesar de los cambios y reformas (LOCE, 1990), aun persiste la brecha negativa en los resultados académicos (SIMCE, PSU) entre escuelas públicas y privadas (Brunner, 2005), reproduciendo la estructura social y las desigualdades. Si bien este panorama nos muestra la realidad nacional, sería una referencia de lo que sucede al interior de un establecimiento o una muestra a nivel local. Esta posición le da a la escuela una relevancia enorme porque estaría promoviendo la desigualdad en su propia estructura (Casassus, 2003), por este motivo se llevará a cabo la exploración a la labor del educador dentro del aula, ya que se realizará un análisis al ejercicio de las estrategias de enseñanza que utilizan las y los profesores en cursos divididos por distinto rendimiento académico, expresado en buenas o malas calificaciones numéricas, y en función del supuesto de eficacia escolar.

Se observa en un primer momento, la diferencia que se reproduce en las propias escuelas públicas, ahora se visualizará lo que dan a entender explicando las teorías basadas en justificar el bajo rendimiento académico de los/las estudiantes de escuelas públicas o municipales en nuestro país, ya que denotan inequidad en la entrega y en los resultados de la educación y, normalmente se enfocan en las capacidades cognitivas y al contexto que rodea a los jóvenes y niños/as, especialmente, en cuanto al contexto económico y cultural del cual provienen.

Es cierto que esta variable es evidente, la realidad cercana de los y las estudiantes es un elemento no ajeno, que influye al momento de la apropiación de los contenidos para transformarlos en aprendizajes por parte de los/las jóvenes y niños/as. El conocimiento que poseen, además del bajo ingreso económico que perciben en los hogares desde donde provienen los y las estudiantes se transforma en una herencia nefasta que, para muchos investigadores no se puede obviar. Esto unido a investigaciones recientes demuestra que el rendimiento va mucho más allá de lo académico porque, se entiende como rendimiento a la apropiación de contenidos y su contención en la memoria y no como a la apropiación de los aprendizajes de contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales que enriquezcan al estudiante en todos los ámbitos de su vida (Beas, 2003)

La explicación del bajo rendimiento escolar para algunos autores (Román. 2003, Casassus, 2003, Arenas. 2004, Brunner. 2005), va en dirección de la inequidad de la educación frente a un discurso de mejora de la calidad de esta, y se concentra en un conjunto de factores que inciden en la apropiación de esta diversidad de contenidos y aprendizajes. Entre ellos está el contexto exterior que envuelve a los/las estudiantes como la realidad familiar entendida como la unidad de este núcleo, el bajo ingreso monetario que percibe la

familia, la incompleta formación educacional que los padres han recibido, el poco material de lectura de calidad, que se conserva en los hogares unido al bajo capital cultural, son parte de los factores que inciden en el rendimiento de las/los alumnos en las escuelas. También dentro de este contexto externo de los/las estudiantes influye el entorno o el ambiente en el cual se desenvuelve el/la joven, un ejemplo de ello es donde vive, su localización y el espacio geográfico, quienes lo rodean, familia, amigos, etc.

Como contexto interno del rendimiento escolar vamos a situar al aula y al establecimiento educacional, siendo estos, los ejes primordiales donde se promueven los aprendizajes de los/las estudiantes, dentro de las expectativas de la eficacia escolar. En este ámbito se consideran como elementos claves los componentes con que provienen los/las estudiantes (ya mencionados), conjugado con las inteligencias múltiples (Arenas, 2004) que confluyen dentro del aula, el posicionamiento del docente con respecto a su disciplina y a sus alumnos y alumnas (Gislyng, 1992) y las estrategias didácticas que éste utiliza para desarrollar los aprendizajes frente a la diversidad de los actores involucrados en el aula (Benejam, 1998).

Es en este punto donde se va a profundizar ya que los autores antes mencionados identifican a este factor como un eje primordial en el proceso de enseñanza aprendizaje, y como consecuencia del rendimiento académico. Vamos a entender las estrategias didácticas como las formas en que el docente facilita la transposición didáctica de los contenidos a los estudiantes, teniendo en cuenta objetivos que se propondrá para la clase y que perseguirá para lograr los aprendizajes y el enfoque didáctico en el que se posiciona el o la docente (tradicional, tecnológico, espontaneísta, alternativo), las diversidades de técnicas que puede utilizar para llevarlas a su aplicación dentro del aula y los recursos que

posee para llevar a cabo una clase, dentro de una escuela municipal que separe a sus estudiantes de acuerdo a sus calificaciones.

A pesar de que este es un factor que no debe estar ajeno al desarrollo normal del proceso de enseñanza aprendizaje, se evidencian casos en donde el rol del docente como agente que promueve aprendizajes a través de diferentes estrategias didácticas de enseñanza adecuadas al contexto, no las realiza, provocando un desajuste de rendimiento, ya sea al interior del mismo establecimiento en mismo nivel, y frente a otros centros educativos públicos o subvencionados. No podemos dejar de lado las expectativas que persiguen los colegios de acuerdo a sus propios currículos y que están intrínsecamente ligadas al desempeño de los docentes en el aula. Pero tampoco podemos olvidar el rol del docente y su compromiso educativo teniendo en sus manos la posibilidad de cambio y de desarrollo de diferentes áreas para potenciar a sus estudiantes.

Las ventajas que ofrece esta investigación como estudio empírico van de la mano con la profundización de las experiencias que existen sobre temas similares pero al interior de contextos distintos, como es el caso de las investigaciones acerca de la discriminación de estrategias didácticas en la enseñanza básica, las concepciones que manejan los profesores para la toma de decisiones de estrategias para la enseñanza, y que tienen impacto sobre la eficacia de la educación.

En síntesis, el problema de investigación abordará al docente como su objeto de estudio, considerando su desempeño en el aula como uno de los ejes primordiales a la hora de definir los criterios para la preparación e impulso de estrategias didácticas, que permitirían satisfactoriamente el aprendizaje de los/las estudiantes de enseñanza media en Historia y las Ciencias Sociales en un establecimiento que divide a sus estudiantes por buenas o malas notas, y

especialmente cómo va empleándolas con el fin de conseguir que se logren los aprendizajes de los/las jóvenes de forma consecuente con los requerimientos de la eficacia escolar que propone el Ministerio de Educación y el CIDE.

Este análisis permitirá acceder a la realidad de la escuela secundaria desde los procesos de enseñanza que realiza el pedagogo para llevar cabo sus clases con sus estudiantes, las determinaciones que toma en relación a la definición de estrategias a utilizar y las condiciones a las que se enfrenta en el aula día a día.

PREGUNTAS GENERATIVAS

Frente a la problemática señalada de analizar acerca de la posibilidad de existencia o no de la discriminación didáctica en contextos educativos municipalizados, surgieron las siguientes preguntas que guiaron la creación de los objetivos de la investigación, y que van en conjunto con el objeto de estudio y con las indagaciones teóricas que sustentan la elaboración del problema, con el fin de aproximarse a una respuesta coherente de dicho proceso. Por lo tanto:

- ¿Qué tipos de estrategias de enseñanza utiliza el docente para llevar a cabo las clases de Historia y Ciencias Sociales?
- ¿Qué factores de interacción determinan la utilización de ciertas estrategias de enseñanza por el docente en la sala de clases?
- ¿Cómo utiliza éste las estrategias de enseñanza en las clases de Historia y Ciencias Sociales?
- ¿Se evalúan los aprendizajes en función de las estrategias de enseñanza utilizadas?
- ¿Qué argumenta el docente de las decisiones que toma para llevar a cabo ciertas estrategias de enseñanza en el aula?
- ¿Qué perciben las y los estudiantes del tipo de clase que realiza el docente de historia y ciencias sociales

OBJETIVO GENERAL

- Analizar los factores que inciden en la forma cómo el docente selecciona y utiliza estrategias de enseñanza en las clases de Historia y Ciencias Sociales en función del aprendizaje y del tipo de alumnos de la clase.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el o los tipos de estrategias de enseñanza que utiliza el docente para llevar a cabo las clases de Historia y Ciencias Sociales.
- Identificar los factores de interacción en aula que condicionan el desarrollo de determinadas estrategias de enseñanza.
- Describir cómo el docente evalúa los aprendizajes de los/las estudiantes de acuerdo a los tipo de estrategias utilizadas.
- Analizar el modo en que el docente argumenta el uso y gestión de sus estrategias de enseñanza en relación con el tipo de rendimiento de cada curso.

CAPITULO I

“LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA”: ¿UN TÓPICO GENERATIVO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LAS ESCUELAS MUNICIPALIZADAS DE CHILE?

1. ¿Qué se entiende por rendimiento académico en las escuelas municipalizadas de Chile?

Desde la conformación de Chile como un estado nacional, durante el siglo XIX, la educación se transformó en una prioridad, ya que esta cumplía con los requerimientos que proporcionaban la muy preciada unidad en toda la población del naciente país. De esta manera la educación pública o la enseñanza pública nace respondiendo a un estímulo funcional del Estado, entregándole las herramientas necesarias para la inserción del pueblo en la comprensión de la nueva organización, además de que aporta niveles de ilustración a un gran parte de la sociedad.

De este modo, durante el siglo XIX y XX, se fueron masificando tanto las escuelas privadas o religiosas como las escuelas públicas a través del país; y también la formación docente fue tomando un serio papel dentro del ámbito educativo, esta se fue profesionalizando, tomando un papel relevante y preponderante dentro del quehacer educacional, creándose la primera “Escuela Normal de Preceptores” de América Latina, en el año 1841. Así fue creciendo este campo tan importante dentro del país, siendo la enseñanza primaria, el área más trascendental de este avance, se desarrolló a un ritmo muy acelerado tomando ribetes destacados a la hora de compararlos con el nivel escolar de otros países latinoamericanos.

A finales del siglo XX, con la expansión del neoliberalismo en el gobierno militar, la educación en nuestro país, así como la educación en los diversos países de Latinoamérica fue insertada dentro del nuevo paradigma económico, con el fin de retirarla de la profunda crisis en que había caído durante la década de los '60 a los '80 e insertarla en un modelo de desarrollo político, económico y social (Casassus, 2003). La educación pública se transformó, en un asunto que puede resultar una oportunidad atractiva para quienes desearan invertir en un nuevo y rentable negocio ya que el Estado no es capaz de hacerse cargo de la educación originándose las escuelas privadas con subvención por parte del este (LOCE, 1990).

De este modo la educación escolar pública, que durante muchos años había pertenecido directamente al Estado, se convirtió en un asunto externo, ya que parte de ella se entregó a manos de privados, mientras las escuelas que hasta ese momento habían sido públicas, pasaron a manos de las municipalidades, teniendo como único nexo con el Estado la fiscalización de los contenidos por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC), como una respuesta a la descentralización de la educación. En las décadas de los ochenta y noventa se produjo este y otra serie de cambios que fueron modificando la estructura del modelo educativo, especialmente dentro del ámbito curricular tratando de dejar a un lado el tono academicista que hasta entonces había tenido la educación escolar. Para ello se creó un marco y un plan curricular con objetivos y contenidos, que incluso ayudaran a la inserción laboral de las y los estudiantes, como es el caso de la creación de las escuelas técnicas (Guerrero, 2006).

Si bien estas medidas, durante los años ochenta, fueron un gran avance para el desarrollo educativo escolar en enseñanza básica, la gran mayoría de los países fracasó en el primer intento de implementación, quedo sólo en planificaciones a largo plazo, dada la falta de recursos y la poca seriedad con

percibió este proceso de mejora, siendo los noventa la década en la cual se revisó y se reaccionó frente a esta propuesta. En Chile la medida fue muy similar al resto de Latinoamérica, siendo las medidas que siguen a continuación las trascendentales a la hora del cambio curricular, que dieron más autonomía para elaborar los proyectos, planes y programas educativos propios a las escuelas que así lo desearan, y que dieron paso a las transformaciones del sistema escolar que se mantiene hasta nuestros días en colegios municipalizados y particulares con subvención del estado.

Cuadro 1. Algunas iniciativas nacionales en materia curricular durante la década de los noventa

Chile	<ul style="list-style-type: none"> - Se promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, para la descentralización del currículo (LOCE, 1990) - El Ministerio de Educación definió un marco curricular para la educación básica, con objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios a partir del cual los establecimientos escolares tendrían la libertad de formular y ejecutar sus planes y programas de estudio. Distingue contenidos, habilidades y disposiciones, definiendo “objetivos transversales” en función de valores y actitudes. - Se elaboró un nuevo currículo de secundaria. Se modificó sustancialmente la organización curricular: los objetivos y contenidos corresponden a dos grandes conjuntos: La formación común (2 primeros años de educación media) y la formación diferenciada (Humanístico-científica y técnico profesional, los 2 años finales de la educación media). A ello se añade la creación de un ámbito de libre disposición.
-------	--

Fuente: Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. Seminario Regional Andino. (Guerrero, 2006)

Frente a estas modificaciones a la hora de enseñar, las escuelas que ya no son estatales sino municipales reaccionaron adoptando el nuevo modelo, pero mantuvieron las estructuras que les había otorgado el MINEDUC como patrón de implementación del nuevo currículo y los nuevos programas insertados dentro de un paradigma constructivista que acentuaba el desarrollo de

los aprendizajes por sobre la memorización academicista que se había sobrevenido hasta ese entonces.

Pero existe una paradoja, ya que frente a este panorama de responder al paradigma constructivista y dejar de lado el academicista, se continúan manteniendo las pruebas estandarizadas (SIMCE, PAA ahora PSU) que tienen como objetivo mediático, medir los “aprendizajes” de los estudiantes, pero que en realidad, siguen equiparando los aprendizajes de las y los estudiantes con los contenidos que estos han adquirido, sin hacer hincapié en qué es lo que de verdad aprendieron e integraron. Por lo tanto estas mediciones no estarían señalando si una escuela, liceo o colegio es mejor que otro, sino que continuaría acentuando la disparidad socioeconómica que se da en ciertas instituciones debido al nivel de ingreso monetario y cultural del cual provienen los y las alumnas (Venegas, 2005).

Esto, unido al carácter competitivo que adquieren las escuelas como resultado del papel subsidiario que adopta el Estado a partir del gobierno militar, desvinculándose del papel directo que le confiere en la educación, promueve dicha contienda por el aporte monetario que se le otorga al establecimiento municipal o privado por cada estudiante que asiste diariamente a cada uno de estos establecimientos (Venegas, 2005), pero estos dineros son aumentados si los resultados de las pruebas estandarizadas son aceptables, por lo que se producen las escalas de alto o bajo rendimiento, en donde se clasifica a las escuelas debido a los puntos que estas obtienen dentro de dichos exámenes, que son estigmatizadas debido a los malos resultados inclusive por la comunidad que la rodea. Y aunque parezca extraño, la competencia se traslada al interior de la misma escuela ya que se produce, como dice Venegas en su estudio sobre “Políticas Educativas y (in)equidad en Chile: lecciones y desafíos”, una selección de las y los estudiantes que ingresan al establecimiento, sea por un exceso de

demanda que la afecte y a la dificultad que tenga cada alumno o alumna para ser educado y percibiendo por ello la misma subvención, promoviendo una diferenciación dentro de las propias escuelas.

Entonces, analizando estos datos podemos interpretar que el rendimiento académico de los y las estudiantes en Chile, para las escuelas municipalizadas y subvencionadas no es un indicador de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales que hayan integrado sus alumnos y alumnas, sino que es parte de una garantía graficada en puntos, que otorga cierta credibilidad ante la comunidad y ante quien otorga la subvención de las y los estudiantes, o en otras palabras el Estado, que actúa paradójicamente ya que critica la educación conductista, reestructurando el modelo obligándolo a transformarse en constructivista, pero que en la práctica continua con un paradigma que beneficia su rol en la educación.

Si observamos holísticamente este panorama podemos identificar que la educación en nuestro país se encuentra en un entramado de asuntos que perjudican constantemente a las escuelas más desfavorecidas con un sistema que no se preocupa por las carencias que requiere cada estudiante en particular, sino que responde a ciertos cánones que están impuestos por otros organismos otorgándole más importancia a la respuesta que la escuela le da a estos, que al verdadero rendimiento académico que los y las alumnas puedan obtener y que está directamente relacionado con un aprendizaje real de una población escolar, mostrando la diferencia que existe entre establecimientos privados, subvencionados y municipales fomentando la selección de alumnos/as y de las propias escuelas (Venegas, 2005).

Hagamos un consenso a la hora de definir rendimiento académico para el conocimiento público e institucional, entendiéndolo como el

resultado de pruebas estandarizadas que dicen medir aprendizajes por parte de los/las estudiantes, cuando lo que reflejan, son apropiación de contenidos de forma meramente conceptual, dejando de lado otro tipo de aprendizajes de igual o mayor importancia, como son los procedimentales y los actitudinales, que aportan un peso importantísimo al proceso enseñanza-aprendizaje. Si bien las posibilidades de acceso a una educación de mejor calidad en Chile son mayores, ya sea por las mejores condiciones económicas que presenta el país o por una preocupación considerable de parte de organismos ligados a la enseñanza y al aprendizaje en las escuelas, en nuestro país se han experimentado una serie de situaciones que han alterado el ámbito educativo y que han puesto en el tapete la posibilidad de efectuar una sucesión de investigaciones que revelan la necesidad de una mayor preocupación por quienes están a cargo de estas materias.

En nuestra situación particular, la educación ha estado sometida a diversas situaciones que han servido para replantearse el problema de la calidad, pero para algunos aquello va de la mano con la cantidad, esto quiere decir que ante mediciones internacionales, la educación en Chile ha avanzado impresionantemente, debido a que la gran mayoría de la población tiene acceso a ella, hay una ampliación de la cobertura y una buena capacidad de retención de los estudiantes dentro del sistema escolar (Brunner, 2005) y acá se puede mencionar el caso de los llamados “Liceos para todos” donde el objetivo principal es mantener al interior de las escuelas a jóvenes en riesgo social y, en algunos casos, se hace con un incentivo económico monetario para los estudiantes. Esto sería el reflejo de los avances en materia económica del país, lo que se asocia al mejoramiento de las condiciones materiales u organizacionales y de las extensiones de la educación en función del ascenso en la escala de medición internacional de la calidad de la educación o de eficacia escolar.

Pero, existen otro tipo de variables que van tejiendo un enjambre que, según los estudios determina el bajo rendimiento escolar, entre ellos el llamado capital cultural, donde confluye una serie de elementos que van definiendo las posibilidades de éxito escolar (como rendimiento y aprendizajes) para los jóvenes, en otras palabras la variables asociadas a la familia, tales como características de la vivienda y el equipamiento didáctico del hogar; salud de los padres e hijos; entorno comunitario y redes sociales donde se halla inserta una familia, el desarrollo temprano del niño, del lenguaje, la motivación, la inteligencia, auto-disciplina y confianza en sí mismo.

Como también la socialización en el hogar, la exposición a la lectura, el tipo de televisión que se consume o el tipo de expectativas académicas que tienen los padres de los hijos, van definiendo el tipo de capital cultural que se obtiene desde los inicios de la educación de sus hijos/as (Brunner, 2005), o como dice Martinic (2005), *“los factores contextuales aluden a aquellas dimensiones que son antecedentes o variables que son modificadas por los sistemas educativos ya que refieren a la realidad social y cultural de los estudiantes y sus familias”*. El propone un modelo de relaciones para el logro de resultados de calidad en el cual incluye todos los aspectos a considerar a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde también incluye al proceso y gestión pedagógica como el intermediario entre el contexto, los insumos (reformas educativas) y la calidad de los aprendizajes en los estudiante (Martinic, 2005).

2. Las estrategias de enseñanza en función del rendimiento académico de los estudiantes de las escuelas municipalizadas.

Como se ha planteado anteriormente, dentro de toda Latinoamérica los déficits educativos de las escuelas públicas están acentuados por diversos factores y principalmente por las brechas económicas existentes al interior de una sociedad estratificada y neoliberal. Por tal motivo, los recursos económicos destinados a las instituciones educativas, como escuelas y liceos públicos, son mucho menores de lo que requiere un establecimiento educativo que, por tener esas características, abarca un amplio radio de cobertura territorial cubriendo a un número considerable de la población en edad escolar que habita este determinado sector.

En el caso de Chile la situación no es muy diferente, por lo que los niveles de inversión en educación pública o municipal a pesar de aumentar cada año, no son lo suficientes para permitir homologarla a las condiciones que posee la educación privada o, como ejemplifica Brunner (2005) *“el sistema de educación municipal gasta 30 mil pesos por alumno y se espera que trate de homologar al sistema privado que gasta aproximadamente 150.000 mil pesos por cada alumno/a”* que se encuentra en uno de estos establecimientos. Si comparamos ambas cifras podemos deducir de inmediato que la contienda es desigual, a ello hay que sumarle las condiciones de infraestructura de los establecimientos públicos que, en muchas ocasiones no son las apropiadas para desarrollar el trabajo educativo de la población escolar. Lo mismo ocurre con los materiales, tanto los pedagógicos tradicionales (textos de estudio, bibliotecas bien implementadas, mapas, etc.) como aquellos que permiten introducir a las y los estudiantes al mundo globalizado de las comunicaciones (videos, equipos musicales, computadores, Internet, data show, etc.), así también existen otro tipo de “insumos” que inciden de forma importante en esta temática, principalmente,

las condiciones de trabajo a las que están expuestos (falta de condiciones mínimas para desenvolverse en el establecimiento, como por ejemplo la ausencia de salas para los profesores o casinos e incluso la carencia de baños adecuados) y lo más trascendental, el bajo nivel de los salarios de los docentes, provocando que realicen extensivos horarios de labores en diversas escuelas a diario (Brunner, 2005).

Si se observa con detención, el mejoramiento de la calidad de la educación pareciera estar determinado por los estigmas sociales, políticos y por el sistema económico, pero no se ha advertido constantemente sobre cómo las acciones de aula también son importantes a la hora de conocer de cerca las razones del bajo rendimiento escolar. Hay estudios que indican que existen motivos al interior de esta que promueven o perjudican el proceso de enseñanza, por ejemplo, la forma en que se conduce el establecimiento a través de las Unidades Técnico- Pedagógicas (UTP) y en como el docente gestiona sus clases con el fin de causar aprendizajes.

En la escuela latinoamericana, es muy típico que en las clases el profesor escriba en el pizarrón o hable, relatando una cantidad de hechos, definiciones e informaciones a memorizar por el “alumno promedio” de acuerdo su nivel de aptitud, provocando que el alumno que está por debajo de ese nivel (de aptitud), no esté a la altura de la transmisión de ese contenido, por lo tanto ahí no se produciría el efecto que disminuya la repetición, entendiéndolo como consecuencia del rendimiento escolar, de las y los estudiantes y por tanto no habría aprendizajes (Schiefelbein y Wolf, 1993). Dentro de este contexto el o la profesora jugaría un rol primordial a la hora de promover los aprendizajes por medio de cómo realiza sus clases dentro del aula.

Schiefelbein y Wolff (1993) realizaron un estudio llamado *“Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: magnitudes, causas, relaciones y estrategias”* que se introduce en los factores que inciden y afectan en la alta repitencia y el bajo rendimiento de las y los estudiantes de escuelas primarias públicas latinoamericanas. En este análisis identificaron diversas causas que originan este tipo de problemáticas, entre ellas se observa que hay muchos antecedentes que son reiterativos, como es el caso de la realidad próxima que afecta a los escolares, ya sea la marginalidad o la falta de recursos económicos que acerquen a las y los alumnos a potenciales materiales educativos en sus casas, con sus padres y familia o en los alrededores y hasta en las mismas escuelas, lo que coincide con otras investigaciones del mismo orden, como es el caso de las investigaciones de Brunner, quien a esta contrariedad la llama *“falta de capital cultural”*, lo que dificultaría el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de las y los niños y jóvenes que provienen de sectores populares y que estudian en escuelas y liceos públicos de nuestro país y en el resto de continente.

Gran parte del aporte que otorga la investigación de Schiefelbein y Wolf (1993), se debe a que ellos confieren una responsabilidad de esta situación al aparato docente al interior del aula. Si bien esta problemática complementa el eje central del artículo, entrega información relevante de lo que sucede con el rol que juega el docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que está afecto al rendimiento de las y los estudiantes, es así como estiman que *“la causa principal de la repetición (y por tanto del rendimiento) en América Latina es la calidad inadecuada de la educación, particularmente metodologías inapropiadas de enseñanza y la falta de material educativo”*. Vamos a detenernos en el segundo punto, el de las *“metodologías inapropiadas de enseñanza”*, ya que este está directamente relacionado con las estrategias de enseñanza que utiliza el profesor (a) en el aula y que devela que lo que realizan

estos profesionales influye directamente en lo que aprenden los niños(as) y jóvenes en edad escolar.

Antes de continuar, hay que hacer hincapié en que las estrategias de enseñanza están enmarcadas dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales o teoría general de enseñanza, que se preocupa de analizar las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y sus implicaciones dentro del contexto estudiantil y académico para intervenir en el desarrollo curricular de este. Estas a su vez no solo son técnicas y metodologías para enseñar y transmitir a la hora de realizar las clases, sino que estas acepciones, como dice Quinquer (1998), son bastante reduccionistas porque la tarea docente se identifica casi exclusivamente con “enseñar”- apenas se menciona el término aprender- y con la “transmisión de conocimientos”, cuando ambos procesos –enseñar y aprender- van de la mano. Entenderemos “estrategias de enseñanza” como a modo de las decisiones que toman los docentes para organizar la didáctica frente al tipo de situaciones que se crean en el aula para conseguir que los estudiantes aprendan y lo articularemos con la correlación que se produce entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, o en otras palabras, lo que se realiza en la forma en que se enseña, lo que da como resultado la forma en que se aprende:

Ej.:

Si el profesor enseña de forma tradicional la Historia de forma descriptiva y factual, obtiene aprendizajes memorísticos. Lo mismo ocurre con las estrategias de descubrimiento o de aprendizaje individual, si se enseña a explorar por sí mismo al alumno (a), se generan estrategias de aprendizaje constructivo (Quinquer, 1998).

Del mismo modo para Monereo (2004) *“el tipo de aprendizaje que realizan los alumnos se debe, fundamentalmente, a las intenciones que explícita o implícitamente guían la actuación del profesor en*

cualquier situación de enseñanza-aprendizaje”, por lo tanto, otra vez podemos evidenciar la tarea del maestro para lograr resultados efectivos al interior de las escuelas. Sabemos que, como decíamos, las condiciones de trabajo no son las mejores para el desempeño de la actividad docente (condiciones materiales como de infraestructura, falta de recursos y de material educativo innovador, bajos salarios), pero también es real que el compromiso con la educación es primordial a la hora de obtener resultados concretos con las y los niños y jóvenes estudiantes.

Y para lograr la escuela eficaz o la eficacia escolar, que tiene que ver con el progreso holístico de las y los alumnos (aprendizaje conceptual, procedimental, actitudinal y desarrollo personal) de calidad, se debe tomar en cuenta el desarrollo potencial de una clase tiene que ver no solo con lo que el profesor/a realiza dentro del aula, sino también con el proyecto educativo del establecimiento, con los objetivos de la Reforma Educacional en cuanto a la formación general de los y las estudiantes, que en este caso acentúa un *“tipo de formación que provee la base común de aprendizajes que contribuye al crecimiento, desarrollo e identidad personales; al ejercicio pleno de la ciudadanía; al desempeño activo, reflexivo y crítico del ser humano a lo largo de la vida; y al desarrollo de capacidades para adoptar decisiones fundadas sobre continuación de estudios y proyecciones de carácter vocacional-laboral”* (220/1995) , del Marco Curricular (1995), del programa de estudio de la asignatura y con la intencionalidad de la educación de calidad . Frente a ello, Martinic (2005) nos dice que la calidad tiene que ver con los resultados académicos, corregidos por nivel socioeconómico, que tiene un establecimiento en comparación con otros.

Si se interioriza en esta propuesta, no está ajena a lo que buscan muchas pruebas estandarizadas; por ejemplo el SIMCE o sistema de evaluación del Ministerio de Educación de Chile, busca mejorar la calidad y la

equidad de la educación en el país a través de diseño, adaptación, administración y corrección de pruebas de logro académico, por tanto un establecimiento educacional más que buscar aprendizajes en sus estudiantes, puede poner énfasis en responder a los parámetros de medición de este tipo de evaluaciones; volviendo al carácter más academicista de la escuela o de apropiación de contenidos conceptuales de cada asignatura, que aquella constructivista que se promueve a través de la eficacia escolar y de forma más cercana, la Reforma Educacional (LOCE, 1990).

CAPITULO II:

“EL PROFESOR EN EL AULA: UN PERSONAJE GENERATIVO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS Y LOS ESTUDIANTES”

1. El Profesor de Historia y Ciencias y su labor en el proceso de enseñanza en el aula.

Si bien las y los estudiantes son el eje central de la educación, ya que son ellos/ellas quienes están en el proceso de formación personal, valórica e intelectual, esto no llegaría a puerto sin un personaje que, desde la perspectiva de la psicología educativa, es uno de los más importantes actores en el sistema educacional: el Profesor/ra. Es el o la docente quien participa “activamente” de este proceso educativo durante la mayor parte del tiempo en que el o la estudiante permanece en el aparato escolar, por lo tanto, es a este a quien se le adjudica el progreso o el retroceso de sus pupilos/as. El o la profesora tienen un papel determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que este actúa como mediador entre el currículo y sus destinatarios y estos destinatarios también son mediadores de su propio aprendizaje, como dice José Tejada (2000) además, distingue una variada red de consecuencias que devienen de esta afirmación como:

- El o la docente como un responsable del polo de la enseñanza incide en ella desde lo preinteractivo, lo interactivo y los postinteractivo. Es decir, *su influencia afecta a los procesos de planificación, de desarrollo práctico de su acción y de la evaluación de la misma en el aula.*

- Por lo tanto, el *docente es un elemento constitutivo e imprescindible clave de la calidad de la enseñanza* y de la educación en general (...), no se puede atribuir al profesor toda la acusación de tales resultados educativos, sino que el mismo es un solo factor más en el sistema de factores explicativos de los mismos (...), sí que asumimos que ningún cambio para la mejora de la enseñanza puede realizarse sin su participación ni sin su **intencionalidad** transformadora.
- El docente como mediador entre el currículum y la situación real en que se desarrolla, quiere decir que el docente interpreta y redefine la enseñanza en función de su conocimiento práctico, de su manera de pensar y entender la acción educativa.

De esto se desprende que, no solo el docente es responsable de todo el proceso educativo del estudiante, sino que es un proceso conjunto entre el centro o el establecimiento, el Estado en la función educativa o el organismo encargado gubernamental de velar por la educación, en este caso el MINEDUC, la comunidad, la familia y el docente, donde este último es el pilar fundamental, pero no exclusivo de que los resultados sean positivos, al finalizar el proceso escolar.

Pero, a pesar de que no solo es el docente quien debe estar pendiente del normal desarrollo de sus estudiantes, ya que también están los directivos del establecimiento, jefes de unidades técnicas pedagógicas, inspectores y paradocentes, la mayor parte del auténtico “trabajo” en la escuela, lo ejecutan ellos/as, se encargan del proceso de enseñanza-aprendizaje, se les asigna lograr una serie de objetivos curriculares y extracurriculares, proteger el ambiente escolar, reunirse con los padres, dirigir las actividades extracurriculares, etc. Motivando ya a las/los profesores por las responsabilidades y los salarios que se

les asigna, ya por la lealtad que brindan a la entidad que los contrata. De esta forma ignora cuestiones tales como el específico carácter moral de la educación, la formación y las responsabilidades profesionales de los profesores, los verdaderos procesos interactivos que conlleva la enseñanza (Biddle y Good, 2000).

Dadas las condiciones a las que se enfrenta el profesor en la escuela a diario, con sucesivas intervenciones dentro del medio social, conviviendo con personalidades diversas y enfrentando situaciones que ponen en evidencia la complejidad de la sociedad y su comprensión por parte de las y los educando, ¿qué papel cumple entonces el profesor de Historia y Ciencias Sociales dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje?.

Al parecer, la respuesta estaría inclinada a que el rol del docente de Historia y Ciencias Sociales estaría en entregar las herramientas básicas para que las y los estudiantes logren interiorizarse en la realidad social y así hacerse parte de un cuestionamiento por medio de una visión holística y abierta de lo que ocurre en ella. Pero esta respuesta es solo una de las tantas que se pueden dar al cuestionamiento planteado anteriormente, ya que las soluciones a esta interrogante dependen exclusivamente del posicionamiento epistemológico de la Didáctica de las Ciencias Sociales que manifieste el o la docente y dentro de ello podemos encontrar tradiciones epistemológicas de las ciencias y que han influido también la Didáctica de las Ciencias Sociales que, influyen y se vinculan a los procesos de actuación docente. (Cuadro 2)

Las tradiciones epistemológicas de las ciencias abren oportunidades desde la formación docente hasta la práctica en la sala de clases para llevar a cabo un buen desempeño profesional, por lo tanto las posibilidades de reflexión y acción son amplias y variadas a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello, la epistemología de las ciencias que

influye en la didáctica de las ciencias sociales y por tanto el desempeño del profesor debe ser adecuado a sus propias percepciones y creencias de su labor, pero con una justificación adecuada y comprometida con la enseñanza y con quienes son el pilar fundamental de dicho sistema: los y las estudiantes.

Es importante destacar que el o la docente deben su proceder en el aula, en gran parte, a la formación inicial que obtuvieron en la universidad, que quiere decir esto, que muchas de las prácticas docentes que este desempeña en el establecimiento educativo responden a los aprendizajes obtenidos a través de su formación profesional. Por lo tanto, el resultado de su experiencia se ve reflejado en sus propios alumnos/as. Pero también es adecuado precisar que la y el profesor tiene en sus manos las armas que les permitan ir reestructurando y mejorando sus prácticas, dado el compromiso con la función social que poseen.

Cuadro 2.

TRADICIONES EPISTEMOLÓGICAS EN EL CAMPO CIENTÍFICO Y EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES			
Tradición epistemológica	Objetivos	Influencia en la escuela	Influencia en el docente
Positivismo	<ul style="list-style-type: none"> -Sistema de pensamiento racionalista. -Quiere reducir la multiplicidad del mundo y su complejidad a una estructura coherente, objetiva y racional. -Plantea la unidad del mundo físico y social. -Aplica modelos y teorías y propone el método científico para llegar a la “verdad”. -Cree en la objetividad para llegar al conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> -Modelo educativo tecnicista. -Sigue una línea conductista donde la mente de los educandos al nacer está vacía y que madura por resultado de los conocimientos adquiridos a través el mundo exterior. -La didáctica debe enseñar un saber valido, fiable y aplicable. -Delimita la conducta del alumno/a a sus objetivos. -La educación es un producto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Delimita el actuar del docente a los objetivos ya delimitados a través de los programas de instrucción. -El profesor homogeneiza a sus estudiantes, no hay diversidad. -Debe utilizar el modelo hipotético-deductivo o método científico. -Realiza metodologías en sus clases, no hay espacio para la creatividad y para la improvisación para alcanzar sus objetivos.

Tradición epistemológica	Objetivos	Influencia en la escuela	Influencia en el docente
Humanismo	<p>-Opuesto al racionamiento tecnicista.</p> <p>-Apuesta por la crítica a la ciencia y a la técnica por incapaz de dar solución a las problemáticas sociales.</p> <p>-Es reconceptualista o Hermenéutico.</p> <p>-Se cristaliza en dos paradigmas:</p> <p><i>*Paradigma Humanista.</i></p> <p><i>*Paradigma Crítico</i></p>	<p><i>*Paradigma Humanista:</i></p> <p>-El conocimiento es producto de la actividad humana y de la experiencia del mundo vivida por el hombre.</p> <p>-Hay comprensión del mundo.</p> <p>-Por lo tanto: El desarrollo del niño es un proceso innato y el conocimiento una construcción personal. La didáctica se concreta en ver qué edad es propicia para que el alumno aprenda algo determinado. La enseñanza se basa en propuestas creativas, flexibles y globalizadas que respondan a los intereses del estudiante por medio de la interacción entre sus pares y el cuerpo docente.</p> <p><i>*Paradigma Crítico</i></p> <p>-afirma que el espacio y la sociedad no son nuestros, son el resultado de procesos históricos a través de los cuales las personas lo han organizado y transformado.</p> <p>-la escuela no es neutra, tiene una función social y política para la transformación social, no tan solo para la reproducción social.</p> <p>-el centro de la educación es el alumno/a en su consiente del entorno, de su reflexión y su posibilidad de intervención.</p>	<p><i>*Paradigma Humanista:</i></p> <p>-Permite que el docente interactúe con los/as estudiantes.</p> <p>-El profesor/a debe encaminar la actividad mental del estudiante.</p> <p>-El profesor/a no es dueño de la verdad</p> <p>-Hay empatía y autonomía por parte del docente.</p> <p>-La evaluación ya no es sinónimo de cuantificación, sino que es el medio para ajustar y mejorar la acción docente en el aula.</p> <p>-Se debe aportar a la comprensión del medio en el que el alumno/a vive y actúa para relacionarlos con los nuevos conocimientos y desencadenar así el proceso educativo en la personalidad total de este.</p> <p><i>*Paradigma Crítico</i></p> <p>-además de los postulados del paradigma humanista, el crítico hace hincapié en que la ideología del profesor implícita o explícita es fundamental, ya que desde allí actúan e interpretan los problemas sociales y su enseñanza, así el proceso educativo se hace intencional.</p>

Fuente: "Las finalidades de la educación social". Benejam, P. en "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria" (1998).

En el cuadro anterior se pueden distinguir los tipos de tradiciones epistemológicas que influyen durante la formación docente y que repercuten en el actuar del profesional, dentro de las cuales emanan características específicas de los y las maestras a la hora de realizar sus clases, si bien este factor no es determinante en la persona del educador, si motiva a ejecutar ciertas formas y practicas docentes, por lo tanto muchas de las decisiones que este tome dentro y fuera del aula, estarían vinculadas al proceder que deviene de su postura epistemológica..

Como se ha observado la concepción epistemológica de las ciencias sociales ha dado diversos vuelcos que permiten ir desentrañando de mejor forma la realidad social que se vive hoy en día. Si bien parte con una concepción muy similar a las ciencias exactas con la utilización del método científico para disipar la realidad social, no logra cumplir con su “objetivo” central, debido a que la sociedad, no es medible, ni se puede objetivar. Sin embargo la ciencia hoy en día abre más posibilidades que antes, ahora hay un conjunto de posibilidades que permiten ir acercándose cada vez más a la realidad, de ahí el humanismo y la teoría crítica, que está tan en boga actualmente y que permiten y admiten al duda, el cambio y abren la posibilidad de formular propuestas de futuro (Benejam, 1998).

Ante estas propuestas de cambio y de futuro la enseñanza de las ciencias sociales ha tenido aportaciones de esta. La teoría socioconstructivista basada en la escuela constructivista de Vigotsky, dice relación con que *“el sujeto reconstruye las experiencias personales que tiene cuando interactúa con su medio social con lo que afirma que el conocimiento es, a la vez, un producto personal y un producto social”* (Benejam, 1998), por tanto la enseñanza debe considerar los conocimientos previos, experienciales de las y los estudiantes, que sigue la lógica del conductismo y el conocimiento científico

creado por seres humanos y que se basa en códigos que tienen un significado, como es el lenguaje y este tiene un origen social y una representación social, por tanto el aprendizaje se produce de forma tal que el sujeto con sus asociaciones previas, reconstruye el significado de los signos artificiales, los interioriza, tiene conciencia de ellos, y los conceptos que resultan se convierten en el motor de su comportamiento y el desarrollo cultural aparece dos veces: en el contexto social y en el interior del sujeto o alumno, de esta forma el contexto cultural se vuelve muy importante porque brinda una serie de estructuras de significado que ayuda a las personas a darle forma a sus experiencias.

Esta teoría socioconstructivista no solo se utiliza para que los estudiantes aprendan, sino que es parte esencial del proceso de preparación de clases por parte de las y los docentes, dado que su papel de facilitador y conductor hacia el “saber sabio”, donde el estudiante pueda llegar más allá de lo que lo haría sin la ayuda del educador, en un proceso de “andamiaje” del aprendizaje (Brunner, 1985 en Benejam, P., 1998), la interacción verbal y el discurso del profesor es de una importancia primordial (Edwards, 1990 en Benejam, 1998).

Sobre estos postulados la figura del profesor ha cobrado importancia, como una persona que diariamente toma decisiones y cursos de acción, que afectan no solo el cómo se enseña, sino que también qué enseña (Gysling, 1992). El profesor, y más aun, el profesor de Historia y Ciencias Sociales quien debe mediar con contenidos de la realidad social contingente y pasada, actúa como el intermediario entre los contenidos y los/las estudiantes, por lo tanto hay que develar los procesos que intervienen en este personaje para llevar a cabo la tarea de enseñar.

2. Las Estrategias de Enseñanza: gestión y uso en el aula.

Desde hace ya unos años atrás la “hegemonía” conductista fue desplazada y por tanto la científicidad también, la educación fue fuertemente influida por este acontecimiento dando paso a un impulso de la teoría socioconstructivista en los planes y programas de estudio de las instituciones escolares.

Esta situación provocó que también la formación docente derivara en una reestructuración que permitiera acercar al docente al educando como sujeto principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que otorga un grado de responsabilidad más precisa del educador en la selección y desarrollo de la enseñanza que quiere impartir.

Para ello, el docente ha de revisar a conciencia que decisiones toma para organizar la didáctica frente al tipo de situaciones que se crean en el aula para conseguir que los estudiantes aprendan y lo articularemos con la correlación que se produce entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, o en otras palabras, lo que se realiza en la forma en que se enseña, lo que da como resultado la forma en que se aprende (Quinquer, 1998), o en otras palabras, va a tomar decisiones óptimas para construir conscientemente las *estrategias de enseñanzas* adecuadas para lograr un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza, al igual que la Didáctica de las Ciencias Sociales están siempre al filo de la confusión con respecto a su sentido, muchos de los docentes las confunden con técnicas o metodologías de enseñanza que se aplican en el aula y que sirven para lograr que las y los estudiantes “aprendan”. Sin embargo las estrategias de enseñanza son decisiones

concientes de la o el profesor y que derivan en *métodos de enseñanza*, y estas en técnicas de *trabajo pedagógico* que se pueden utilizar en la sala de clases.

La labor docente como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje le permite evaluar las decisiones que son más pertinentes para lograr un aprendizaje significativo de sus estudiantes, dado el contexto interior y exterior del aula y del establecimiento y de las necesidades y requerimientos específicos de los y las educandos. Esta capacidad es la que hace del pedagogo un profesional, porque es capaz de construir e implementar variadas estrategias en su disciplina a través de aquellas técnicas de trabajo adecuadas para lograr un aprendizaje eficaz, sin confundirlas con las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes; aunque existen algunos autores que si establecen una correlación entre el proceso de enseñanza y la forma en que los educandos aprenden (Quinquers, 1998)

Ej.:

a) Enseñanza tradicional:

- Se presenta una Historia descriptiva y factual
- Las estrategias de enseñanza están centradas en el profesor.
- Técnicas de trabajo frontales basadas en la transmisión de contenidos.

Genera estrategias de aprendizajes:

- Receptivas, memorísticas y mecánicas, que se olvidan fácilmente.

b) Enseñanza por descubrimiento o indagación (Piaget):

- Es una reacción a la enseñanza tradicional.
- El centro del proceso educativo es el alumno.
- El profesor actúa como “facilitador” de los conocimientos.
- Las técnicas de trabajo deben procurar proporcionar experiencias adecuadas y que propongan casos o problemas interesantes donde las/los alumnos busquen solución.

Genera estrategias de aprendizaje:

- Constructivos mediante la actividad.
- Se aprende por medio de la propia asimilación, construye sus aprendizajes a través de la indagación.

Si bien estos modelos de enseñanza son parte de la epistemología de la didáctica las ciencias sociales, que avanza hacia una reconceptualización de las formas de visualizarla y de practicarla, no significa que sean completamente adecuadas en su unidad ya que el modelo por descubrimiento, deja de lado elementos de la enseñanza tradicional, como es el caso de la interiorización de conceptos y de los contenidos disciplinares que son fundamentales a la hora de lograr un aprendizaje real; incluso este modelo de enseñanza tiene sus vaivenes ya que el método inductivo no garantiza aprendizajes concretos porque se deja llevar solo por lo que el estudiante conoce por medio de su experiencia (Quinquers, 1998), por tanto habría que complementar ambas modalidades, ya que poseen elementos que son útiles al proceso contingente, que es la enseñanza-aprendizaje eficaz.

Dado el carácter de su disciplina, el profesor de Historia y Ciencias Sociales debe tener un compromiso aún mayor, ya que esta es siempre contingente, la realidad social está siempre en constante cambio producido por factores diversos y procesos complejos que la configuran de forma variada y con ribetes también diversos.

Para ello, la utilización de estrategias de enseñanza para realizar las clases es fundamental, especialmente a la hora de lograr atención de parte de los y las estudiantes y por ende también lograr un aprendizaje significativo. Osandón y Jiménez (2001) presentan tres grandes estrategias de aprendizaje en Historia y Ciencias Sociales que calzan con los modelos de enseñanza que propone Quinquers (1998), y que pueden ser utilizados y entremezclados para lograr buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Destacan tres grandes estrategias donde pueden desenvolverse y utilizar una variedad de métodos o formas de enseñanza y al mismo tiempo, de estas derivan una serie de técnicas o aplicaciones del trabajo pedagógico. (Cuadro 3)

Si bien el docente es capaz de discernir entre lo que debe enseñar y como hacerlo, y a través de que formas hacerlo, existen diversas premisas que median su actuar como agente activo del proceso escolar: las opiniones, pensamientos, planes, creencias que influyen en su comportamiento y en la calidad del proceso escolar incluso traspasando la línea de la diferencia socioeconómica, ante lo cual el criterio profesional juega un rol fundamental al momento de su reflexión.

Frente a todas estas posibilidades de acción, solo se necesita un docente con un incentivo de lograr resultados positivos dentro del contexto municipal en el que está inserto, a pesar de la falta de recursos y en contextos socioeconómicos escasos hay una posibilidad de acción, con

compromiso, sin la utilización de la delimitación de contenidos en la que caen muchos docentes que trabajan en establecimientos de este tipo.

Cuadro 3

Estrategia de enseñanza	Método de enseñanza	Técnica de trabajo pedagógico
Expositiva	Exposición	Exposición con apoyo de medios audiovisuales. Exposición narrativa Exposición con mapas conceptuales Formulación de preguntas pedagógicas
	Formulación de opiniones	Debate foro
Interactiva	Estudios de caso	Salida a terreno Estudio en la localidad o barrio Localización espacial Elaboración de entrevistas Reconstrucción biográfica de personajes históricos Análisis de reportajes de prensa Lectura de mapas Análisis de gráficos
	Trabajo por proyectos	Elaboración de proyectos
	Presentación de resultados de investigación	Desarrollo de informes escritos Desarrollo de informes orales
	Simulaciones	Implementación de juegos de rol Dramatización de hechos históricos
	Trabajo con fuentes de investigación	Análisis de fuentes escritas primarias Análisis de fuentes icnográficas Análisis de testimonios orales Investigación de las fuentes materiales Análisis de fuentes audiovisuales Usos de fuentes de referencia Uso de Internet
Personalizada	Enseñanza programada	Elaboración de módulos de estudio dirigidos Elaboración de guías de autoaprendizaje
	Compromisos individuales	Formulación de contratos de recuperación

Fte. Osandón, L., Jiménez, M. (2001)

3. El docente y la enseñanza, sus estudiantes y el aprendizaje: nociones y decisiones en las clases de Historia y Ciencias Sociales.

Como se dijo en el capítulo anterior, en una sociedad que tiene tantos abismos y contrastes, tanto culturales como socioeconómicos, en donde la educación no deja de ser una excepción a esta situación, las diferencias no solo se observan entre planos públicos y privados, o más bien entre liceos municipales y particulares, sino que también dentro de los propios establecimientos que están abiertos a toda la sociedad, ya que estas deben estar expuestas a diversas y constantes evaluaciones que tratan de poner encrucijada a estas instituciones que no deben seleccionar el ingreso de sus estudiantes y menos aun dejar de darles matrícula por no cumplir con un perfil adecuado al proyecto educativo.

Muchas veces las escuelas y liceos públicos o municipalizados no tradicionales son juzgados como establecimientos en los cuales no se cumple con las expectativas que se requieren para lograr los “estándares” aceptables para “calificarlo” como una institución que de confianza de la educación que en ella se imparte, estigmatizándolo y llevándolo a una categoría casi inferior, por lo tanto deben buscar formulas ante las cuales revertir esa situación y promover un buen desempeño educativo ante la comunidad.

A esto se suma el ambiente escolar y, específicamente, la sala de clase donde tienen su propio mundo, complejo y diverso ante el cual el docente debe evaluar y considerar diversos aspectos a la hora de encontrar el mejor camino para que las y los estudiantes logren aprendizajes. La sala de clases es un escenario compuesto por personas, los y las estudiantes, que conviven a diario con sus diversas formas de pensar y de observar la realidad, y donde

también existen antecedentes socioafectivos que poseen los educandos y que intervienen en el momento de recibir la enseñanza.

Jacqueline Gislyng en “Profesores y currículum. Un estudio cualitativo” (1991), va interiorizándose en los factores que influyen en el docente para determinar que usar para enseñar en una clase y las diferencias que este hace en escuelas de estratos socioeconómico opuestos. Las pretensiones de este estudio también van por el camino de identificar las diferencias que realiza el docente. El estudio de Gislyng provee de un análisis muy exhaustivo, en cuanto a lo que ella denomina los “paradigmas del pensamiento del profesor”, que concibe al profesor como sujeto reflexivo, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, también que estos pensamientos lo guían y orientan su conducta, o sea los procesos subjetivos de los profesores, donde también influiría su relación con la estructura social, creando en la actuación del docente la intersubjetividad o subjetividad socializada con reglas, sentidos y significados que se dan a través de las relaciones con la sociedad.

Frente a esta temática, Gysling plantea que en un establecimiento municipal, el docente comienza a seleccionar o “adecuar” ciertos contenidos específicos que le son de utilidad para cumplir ciertos requerimientos y expectativas ante un cuerpo determinado como es reflejado en el proyecto educativo del establecimiento. Ante esta situación, se produce una disminución de la extensión del currículum y de los programas de estudio, acentuando solo aquellos contenidos que le son útiles al establecimiento educativo y no al aprendizaje de las y los estudiantes, limitando su proceso educativo.

Pero no solo el profesor selecciona los contenidos que debe realizar, sino que al mismo tiempo este actúa como un filtro entre lo que debe enseñar y en cómo enseñarlo, es otras palabras, el docente toma decisiones a través

de las estrategias de enseñanza para llevar a cabo sus clases, pero en muchas ocasiones estas decisiones están influenciadas por constructos o prejuicios de estos hacia sus estudiantes debido al contexto cultural en el que ellos se desenvuelven, provocando una situación de discriminación negativa ya que así los estudiantes de establecimientos municipales no tradicionales no recibirían la misma enseñanza que los de aquellos establecimientos privados, donde se deduce que el capital cultural (Brunner, 2005) de las familias de donde provienen estos estudiantes son mayores, y por tanto las expectativas de aprendizaje de estos jóvenes también serían superiores.

No hay que olvidar aclarar que el docente no es el único responsable de los aprendizajes, pero anteriormente se había señalado que gran parte de los resultados de los estudiantes depende de la disposición de este para enseñar. Pero si, el prejuicio de este influye de sobremanera en las decisiones que pueda tomar para llevar a efecto su clase como parte de un proceso de interacción continua entre estudiantes y profesor, en otras palabras la subjetividad del docente es primordial en estas situaciones, ya que de la respuesta que tenga en la de clases dependerá la elección que realice para la próxima sesión.

El trabajo de Gislyng propone que el profesor si hace diferenciaciones curriculares de acuerdo al nivel socioeconómico del establecimiento, señalando que en los medios bajos se enseña menos que en los de mejor nivel, pero no en relación a la clase social, ya que se encontró que en un mismo estrato también existían diferencias en los resultados, como por ejemplo mejores resultados con menor ingreso socioeconómico. Resalta las representaciones culturales sobre los alumnos y su futuro y las interacciones que se producen entre profesor-estudiante para la justificación de las intervenciones del profesor. Por lo tanto en un curso donde se le estigmatiza como de bajo niveles de

rendimiento académico se le estigmatiza y el prejuicio se reproduce entre los demás profesores que les debe hacer clases.

Otro punto importante a señalar, entre las consideraciones que algunos docentes realizan antes de llevar a cabo una clase es con respecto a las diferencias que poseen los y las estudiantes de un mismo curso por tanto, hay investigaciones realizadas en función del docente que tratan de profundizar en las concepciones que tiene del aprendizaje y de los usos que hace para llevar a cabo este proceso, pero hay pocos sondeos que traten a las diferencias que este realiza para realizar una clase, la utilización de las estrategias didácticas distintas en un mismo nivel de enseñanza pero en diferentes cursos al interior de un mismo establecimiento, quienes en su mayoría, están enfocados en la diferencia didáctica desde el currículo, pero en menor medida, desde las estrategias didácticas.

Por esta razón habría que considerar el progreso de las investigaciones en el desarrollo efectivo de la educación, enseñanza y aprendizaje son nuevas proposiciones que promueven que las capacidades del aprendizaje por parte de las y los estudiantes, como la teoría de las inteligencias múltiples que plantea la necesidad de atender a las diferentes inteligencias como capacidades que posee el ser humano, que no solo la inteligencia académica es aquella que más trascendencia tiene, y que en consecuencia no habría personas más inteligentes que otras, sino que habría inteligencias más desarrolladas que otras por las personas, por lo tanto deben ser explotadas de forma tal que posibiliten un aprendizaje adecuado en las diversas áreas educativas de las y los estudiantes (Gardner, 2001) y para ello el manejo que entrega un docente en la diversidad de estrategias didácticas de enseñanza en el aula permitiría potenciar, desarrollar y desenvolver mayormente este tipo de actividades cognoscitivas por medio de una multiplicidad de acciones y reflexiones al interior del aula.

Si consideramos la función social del profesor de Historia y Ciencias Sociales este debiera hacer planificaciones de sus clases basadas en las diversas características de las personalidades que pueden encontrar en el aula, poniendo siempre de manifiesto su concepción ideológica y las variadas alternativas frente a una problemática o temática social histórica, siendo perceptivo y empático con la realidad a la que se enfrenta y sin prejuicios negativos hacia sus estudiantes.

MARCO METODOLÓGICO

Antecedentes preliminares

Ya que los positivistas y los fenomenólogos abordan distintos tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas, es lógico que en sus investigaciones utilicen distintas metodologías. Adoptando el modelo de investigación de las ciencias naturales, los positivistas buscan sus repuestas con métodos tales como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos, que entregan datos que son objeto de análisis estadísticos. Los fenomenólogos en cambio, buscan respuestas mediante métodos cualitativos como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros que generan datos descriptivos. El fenomenólogo busca comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente.

1. Descripción del método cualitativo

La observación descriptiva y otros métodos cualitativos datan de muy antiguo en el tiempo, se sabe que historiadores, escritores y viajeros como Heródoto y Marco Polo, respectivamente, usaron esta modalidad metodológica en sus trabajos. Claro que sólo a partir de fines del siglo XIX y comienzos del XX lo que ahora denominamos métodos cualitativos, fueron conscientemente usados en investigación social. El estudio de Federick LePlay de 1855 sobre familias y comunidades europeas, representa una de las primeras piezas auténticas de observación participante, por ello se plantea que es la primera investigación sociológica científica.

Hablar de metodología cualitativa, es hablar de investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras habladas o escritas, y la conducta observable. Taylor y Bogdan (1992), presentan 10 elementos característicos del método cualitativo que en sí permiten una descripción del mismo, estos son:

1.- *La investigación cualitativa es inductiva:* Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño flexible de la investigación. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formuladas.

2.- *En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.* El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.

3.- *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos producen sobre las personas que son objeto de su estudio.* Se ha dicho de ellos que son naturalistas. Es decir que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En la observación participante tratan de no desentonar en la estructura por lo menos hasta que han llegado a una comprensión del escenario. En las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación normal, y no de intercambio formal de preguntas y respuestas.

4.- *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.* Para la perspectiva

fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.

5.-El *investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones*. El investigador cualitativo ve las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobrentendido. Todo es un tema de investigación.

6.- *Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas*. Este investigador no busca “la verdad” o la “normalidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.

7.- *Los métodos cualitativos son humanistas*. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad, aprendemos conceptos tales como belleza, sufrimiento, frustración, amor...

8.- *Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación*. Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace.

9.- *Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio*. Ningún aspecto de la vida es demasiado frívolo o trivial para no ser estudiado. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos. Similares en el sentido que en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se puede hallar algunos procesos de tipo general. Son

únicos por cuanto en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar del mejor modo algún aspecto de la vida social.

10.- *La investigación cualitativa es un arte.* Es un hecho histórico que los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios. Son alentados a crear su propio método, siguen lineamientos, pero no reglas. Nunca el investigador es esclavo de un procedimiento o técnica.

El paradigma cualitativo entrega la posibilidad de enriquecer una investigación de un modo comprensivo de los fenómenos sociales y de las acciones que realizan las personas (sus palabras, su habla, su escritura), por lo tanto está muy alejado del paradigma cuantitativo que busca precisar la información a través de datos estadísticos cuantificables que no permiten expresar comprensivamente la realidad de la sociedad. Permite dar una visión holística del escenario a investigar, o sea del contexto de las personas. Se basa en la comprensión de lo que ocurre, pero debe mantenerse la margen del hecho para no convertirse en un “nativo” o hacerse parte del entorno donde se produce el fenómeno que se va a estudiar o analizar. Este paradigma ofrece diversas técnicas para muestrear el objeto de estudio, con procedimientos rigurosos que hacen de él una pieza fidedigna al momento de corroborarla información (. Taylor y Bogdan. 1987).

2. Justificación de la opción metodológica

Ya señalamos que el término metodología, “señala la forma en que enfrentamos una situación problemática y la manera cómo buscamos las respuestas”, dijimos también que “según sea la naturaleza del problema,

nuestros intereses y propósitos, optaremos por una u otra metodología”. Cabe entonces preguntarse ¿qué metodología puede responder mejor a nuestras preguntas guadoras de la investigación?, ¿qué metodología nos ayuda de mejor manera a lograr los objetivos de nuestra investigación?

La metodología cualitativa, en cuanto inspirada por la teoría fenomenológica, se nos muestra como la más adecuada a nuestros propósitos, los fenomenólogos pretenden entender los fenómenos sociales desde la perspectiva de quien los está sufriendo o vivenciando.

El siguiente cuadro muestra las diferencias esenciales ente el paradigma cualitativo y el cuantitativo exponiendo y justificando el porqué de la elección del primer paradigma para la investigación:

PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
<p>Aboga por el empleo de los <i>métodos cuantitativos</i>. <i>Fenomenologismo</i> y <i>Verstehen</i> (comprensión) “interesado en <i>comprender</i> la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa”.</p> <p><i>Observación naturalista</i> y sin control. <i>Subjetivo</i>. <i>Próximo a los datos</i>: perspectiva desde adentro.</p> <p><i>Fundamentado en la realidad</i>, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo. <i>Orientado al proceso</i>. <i>Válido</i>: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.</p> <p><i>No generalizable</i>: estudio de casos aislados. <i>Holista</i>.</p> <p><i>Asume una realidad dinámica</i>.</p>	<p>Aboga por el empleo de los <i>métodos cuantitativos</i>. <i>Positivismo lógico</i>: “busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos”.</p> <p><i>Medición penetrante</i> y controlada. <i>Objetivo</i>. <i>Al margen de los datos</i>; perspectiva “desde fuera”.</p> <p><i>No fundamentado en la realidad</i>, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo. <i>Orientado al resultado</i>. <i>Fiable</i>.</p> <p><i>Generalizable</i>: estudio de casos múltiples. <i>Particularista</i>.</p> <p><i>Asume una realidad estable</i>.</p>

Fuente: Pérez Serrano G. (1998)

La metodología cualitativa, desde su conceptualización nos ofrece la posibilidad de ver como importante aquello que el sujeto investigado asume como importante. Nos interesa esta metodología puesto que lo relevante para nuestro estudio son las perspectivas de las personas investigadas.

3. Técnica utilizada en la investigación.

Entrevista en profundidad.

Benney y Hughes (1970) citado por Taylor y Bogdan (1992), dicen que la entrevista es “la herramienta para excavar” favorita de los sociólogos. Para adquirir conocimiento sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales.

En general cuando se escucha las palabras entrevista, la gente piensa en un instrumento estructurado como encuesta de opinión o de actitud y cuestionario. Las entrevistas son aplicadas por gran cantidad de personas a grandes grupos de informantes o entrevistados. Puede haber preguntas que tengan que ver con sentimientos de los entrevistados, pero lo usual es que ellas sean estandarizadas en el sentido que el entrevistador tiene las preguntas y el entrevistado las respuestas, es así que en una entrevista estructurada a todos los sujetos investigados se les hace las mismas preguntas y en los mismos términos para salvaguardar la objetividad. El entrevistador es un riguroso recolector de datos.

En contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Se usa la expresión *entrevista en profundidad* para

referirse a este método de investigación cualitativa. “Por entrevista cualitativa en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1992). Las entrevistas en profundidad siguen el curso de una conversación normal entre iguales y el intercambio formal de preguntas y respuestas. El investigador pasa a ser el instrumento de investigación y no un protocolo o formulario de entrevista. Este singular rol implica aprender qué pregunta hacer, cómo hacerla y no sólo una determinada respuesta.

Cicourel (1982), señala que la entrevista como técnica cualitativa considera las normas o reglas implícitas en un determinado contexto social, y las diferencias individuales de percepción y de interpretación de las normas de convivencia y de comunicación interpersonal de grupos determinados. El valor de la entrevista como técnica cualitativa puede ser considerada desde tres aspectos.

a) Puede acercarnos a la verificación de las preguntas significativas planteadas con anterioridad.

b) Puede suponer, si es bien usada, un conocimiento de los elementos variables e invariables de la teoría psicosocial fundamental y sustancial.

c) Puede aportar pruebas acumulativas a la teoría fundamental.

Por teoría fundamental, Cicourel (1982) entiende a “las propiedades del escenario sin las cuales no podrá haber comunicación y que son invariables para los rasgos sustantivos del marco”. La entrevista ha de ser vista

como un proceso de interacción social y los datos que de ella obtengamos se desprenden de una situación interpersonal.

Hemos de subrayar que el entrevistador debe tener la comprensión que representa un cierto papel y que debe desarrollar relaciones con sus entrevistados. Se considera así mismo la intención del entrevistador de formar comunidad con el entrevistado, de manera tal que facilite la posibilidad de provocar respuestas francas a las preguntas del estudio.

En tanto método de investigación cualitativo, la entrevista en profundidad tiene mucho en común con la observación participante. Del mismo modo que el observador, el entrevistador, al principio avanza lentamente, trata de establecer un rapportt con los informantes, inicialmente formula preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación (Martínez, M., 2002).

La diferencia sustancial entre ambos métodos son los escenarios y situaciones en los cuales ambos se realizan. Los observadores realizan su trabajo de campo, los entrevistadores realizan el suyo en escenarios especialmente preparados y sus datos los obtiene sobre la base del relato de otros.

Entrevistados y entrevistadores en el Aula.

Las acciones que se dan al interior del aula y que tienen como personajes principales a docentes y alumnos/as no se pueden medir en cuadros y tablas para reflejar resultados coherentes e explicativos de lo que allí ocurre. Invertir tiempo en un detallado resumen de datos que intenten aproximar a

la realidad de la vida en la escuela parece un ejercicio infinito y, en el peor de los casos, desajustado si el objetivo principal es el análisis y comprensión de dichos actos.

Docente y estudiante comparten el día a día en una relación de cotidianidad de la enseñanza en la sala de clases y en la escuela. El docente utiliza el espacio donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje, allí genera las estrategias de enseñanza que permiten llevarlo a cabo, y por ende, una investigación de carácter cualitativa se adecuaría a las necesidades que requiere un análisis de ese tipo.

Las características del objeto de estudio también son fundamentales a la hora de definir el posicionamiento más adecuado para el estudio, el trabajo constante con personas, donde la interacción y la diferencia de las personalidades otorgan una disparidad y diferencia con una investigación cuantitativa, y particularmente, a la hora de la “recolección de datos”. El caso de la vida en la escuela, específicamente la vida en el aula, esgrime otro tipo de cuestionamientos e intereses a la hora de llevar a cabo la praxis de la investigación ya que confluye la diversidad de los sujetos y no de objetos.

Como definición del paradigma cualitativo, dentro del cual se enmarcará la investigación, se han rescatado sus principales características, ya que permite comprender de mejor manera las acciones de los actores (docentes) que están involucrados en la investigación y que serían parte primordial, o mejor dicho, el objeto de estudio de esta.

Las propiedades principales que nos ofrece el paradigma cualitativo para una investigación es que van de la mano con quien la realiza o sea, el investigador, por lo tanto los muestreos y análisis se desarrollan a partir del desarrollo de conceptos y comprensiones a partir de pautas de los datos,

y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos o, en otras palabras, no recolectan datos para comprobar un modelo determinado ya que la investigación es flexible y puede ir matizándose a través de la duración de ella (Taylor y Bogdan. 1992). Si leemos con detención lo expuesto anteriormente, permite al investigador considerar las diversas situaciones que se dan en una sala de clases y que dan pie a su desarrollo. La elección de este paradigma está directamente relacionado con la interpretación de la realidad, para ahí visualizar de manera global, la problemática local, que sería el objeto de estudio, por lo tanto se definirá adecuadamente dicho paradigma, para justificar el posicionamiento metodológico que se eligió con el fin de llevar a la práctica la investigación.

Observación etnográfica:

Es un método de la etnografía que constituye su núcleo y que permite acercarse a la realidad a investigar por medio de la observación detallada del caso en su práctica misma. La observación pueden realizarse según sus formas (o como determine el investigador), como por ejemplo:

- Puede observarse según los medios utilizados (rígida, flexible),
- Según la participación del observador (participante, no participante),
- El número de observadores (individual o en equipo)
- Según el lugar (de campo o laboratorio).

Trabajo con documentos

El trabajo con documentos es otra de las alternativas mediante la cual se pueden obtener recolección de datos referidos al objeto de estudio. Pero, además de ello, el trabajo con documentos permite realizar un

análisis con los antecedentes obtenidos con las otras técnicas de recolección. El trabajo de documentos de las personas que se investigan puede ser un referente para considerar y que aportaría una cuota más al resto de la investigación a partir de los productos que realiza quien es investigado (Taylor y Bogdan. 1992).

4. Definición del tipo de técnicas a utilizar en la investigación

La decisión para definir qué tipo de técnicas utilizar para llevar a cabo la investigación se realiza a partir de la puntualización del objeto de estudio y las formas que permitan acercarse mejor a él. Por lo tanto, de puntualizarán los datos ante los cuales se investigará, en este caso al docente y la definición de las estrategias didácticas, se va a utilizar en las clases de historia y ciencias sociales en diferentes cursos de un mismo nivel académico. Para ello se tomara como muestra a dos docentes que hagan clases a dos cursos de un mismo nivel, que sean opuestos en cuanto a rendimiento académico.

A. Informantes

A diferencia de lo que ocurre en el método cuantitativo donde se utilizan muestras en el objeto de estudio en las cuales se ejecuta el método científico para obtener la información, en el método cualitativo la recolección de la información se realiza a través de informantes que permiten aproximarnos al sujeto o a la realidad que queremos investigar. Estos informantes son esenciales ya que proveen de datos experienciales ya que conviven con la problemática o bien, son muy cercanos a ella.

En este caso:

Profesores del área de Historia y Ciencias Sociales del Liceo A-131 de Buin que realicen clases en dos cursos opuestos de un mismo nivel.

Ej.:

- Profesor 1: trabaja con dos cursos de nivel de segundo medio, donde A es mejor rendimiento académico y G mal rendimiento académico.
- Profesor 2: trabaja con dos cursos de nivel de tercero medio, donde B es mejor rendimiento académico y J mal rendimiento académico.

Las técnicas de recolección de datos que se utilizaran serán:

- La observación no participante: que accederá a la realidad del aula donde el docente se desenvuelve de acuerdo a las decisiones que toma para llevar a cabo las estrategias didácticas. Que se llevara a cabo en las salas de clases que correspondan al momento de realizar la clase por el profesor.
- La entrevista Semiestructurada en profundidad: ya que permitiría que los dos profesores o profesoras narren el porqué de sus decisiones al interior del aula, con una guía que precise y delimite el curso de la entrevista. Es también importante incluir una entrevista de carácter semiflexible, ya que así se podrá ir incluyendo los ámbitos emergentes de las respuestas y la información proveniente del profesor. Será de forma individual. La entrevista es una herramienta para “excavar” sobre los relatos verbales de las personas, es una técnica empleada para la recolección de datos, donde uno o más sujetos son interrogados y sus respuestas anotadas.

La entrevista permite recurrir a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones desde sus propias palabras, con una definición previa de sus

objetivos antes de utilizarla. Si es en profundidad: es más compleja, ya que persigue la narración de un tema específico, se estimulan los aspectos importantes, se utiliza una pauta general para rescatar aspectos trascendentales y tiene preguntas predefinidas y fijas para cada entrevista (Woods, 1995).

B. **Trabajo con documentos**: análisis de las planificaciones de los docentes para procurar un análisis más acabado de las palabras y los actos del estos.

RECOGIDA Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Como se sabe, el tipo de paradigma utilizado en la exploración es el Cuantitativo, por lo tanto el tipo de técnicas de recogida de datos son fundamentales a la hora de recolectar la información necesaria para llevar a puerto las consideraciones que motivaron desde el inicio la investigación, para aproximarse al objeto de estudio.

Es importante señalar que el establecimiento escogido para desarrollar el proceso de acumulación de información para su posterior análisis fue el Liceo A -131 Haydee Azocar Mancilla de la comuna de Buin, lugar donde, a pesar de algunos inconvenientes, se dieron las condiciones para llevar a cabo dicho procedimiento.

Este establecimiento es muy particular, es la institución de educación municipal más grande de la comuna de Buin, ya que absorbe a un gran número de niños/as y jóvenes en edad escolar. Debido a la alta demanda de matriculas no solo desde la comuna, sino que también de localidades y comunas próximas el liceo debió dividirse en tres locales que permitieron aceptar a muchos estudiantes. Quedando organizados de la siguiente forma:

Sección Básica	Primero a octavo básico
Sección Media Local 1	Primer y segundo año medio
	Jornada escolar Decreto 190
Sección Media Local 2	Tercer y cuarto año medio
	Educación nocturna para adultos

Cabe destacar que la recolección de información se realizó en la Sección Media en el Local 1.

Al principio se tornó bastante dificultoso establecer algún tipo de contacto con la administración del local, con el transcurso de los días la situación fue cambiando para dar paso a una comunicación más fluida que pudo facilitar, en parte, la necesidad de las entrevistas con algunos docentes y conversaciones con directivos del establecimiento, ya que con los estudiantes no hubo mayor problema para realizar dicha actividad. En tanto las observaciones también fueron bastante complicadas de efectuarse ya que no todos los docentes se sienten seguros y confiados mientras alguien observa su desempeño en el aula y los estudiantes sienten de inmediato la presencia de alguien externo en su espacio.

Se optó por realizar las entrevistas para develar el discurso de los informantes antes de hacer las observaciones, ya que así resultaba mucho más pertinente advertir el comportamiento del sujeto más importante de la investigación: él y la docente.

Se comenzó por entrevistar a docentes de Historia y Ciencias Sociales, que hicieran clases en dos de las jornadas escolares del liceo. Luego a estudiantes que también pertenecieran a las dos jornadas escolares del centro educativo, la jornada escolar completa y la jornada vespertina perteneciente al Decreto “190” (anexo 3).

En tanto los registros de aula siguieron el mismo patrón, observar cursos pertenecientes a ambas jornadas educativas y posteriormente entrevistar a los directivos de los establecimientos, cosa que se tornó casi imposible debido a la poca disponibilidad de tiempo que decían tener, y que los imposibilitaba a realizar este tipo de peticiones, por lo tanto se procedió a modificar la entrevista para que ambos directivos, Jefe de UTP e Inspectora General de establecimiento otorgaran alguna información que sirviera para el desarrollo de la investigación. Esta modificación permitió que solo la Inspectora

General accediera por escrito algún tipo de información relevante que pudiera dar antecedentes para la investigación, sin embargo esta situación no se pudo concretar debido a la reiterada negativa a facilitar alguna información con respecto al decreto 190 que ellos implementan.

Como consecuencia de ello, se tomo la decisión de establecer una lectura oficial del establecimiento por medio de su proyecto educativo o PEI (anexo 2) y su reseña histórica, documentos que están publicados en la página Web del liceo. Esto sirvió para obtener información necesaria para el posterior análisis, como los datos concretos del colegio y la tradición epistemológica que poseen y finalidad educativa que persigue con en todos los programas educativos que posee.

La información obtenida por medio de los informantes que participaron de esta y de las diferentes técnicas de recolección de datos como las entrevistas, los registros de observación no participante, fueron llevados a un proceso de reducción para develar el sentido de las acciones tras el discurso de los informantes. La lectura PEI del establecimiento y de la reseña histórica, logro definir cuáles eran los puntos importantes que quieren acentuar a través de las clases y de los diversos programas educativos que imparte este.

De las cerca de 15 entrevistas entre maestros y estudiantes y la recopilación de información por parte de personajes que no quisieron ser entrevistados, se llegó al proceso de reducción de la información que permitirá ir acercándose aun más al centro de la investigación.

REDUCCION DE LAS ENTREVISTAS

Ideas fundamentales		Resumen de la entrevista
		I. MACARENA. ALUMNA DE SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA (JORNADA DECRETO 190)
*Situación de la estudiante		
-repetición consecutiva de curso.	1	I: Cuéntame ¿cómo llegaste a ser parte del decreto 190?
-edad avanzada para la jornada normal.	2	A: Yo había <u>repetido segundo medio por segunda vez</u> , y cuando fuimos con mi mamá a matricularme nos dijeron que yo ya no podía asistir a la jornada del día <u>por mi edad, porque ya era muy grande</u> y ahora debía pertenecer al decreto 190. Y que <u>dependía de mis notas “subir” a la mañana</u> . Bueno eso se lo decían a todos en realidad, para que se inscribieran.
*Selección de estudiantes para el decreto 190.	3	
-malas calificaciones	4	
-repetencia.	5	I: ¿Quiénes eran “todos”, tus compañeros, o quienes estaban en tu misma situación?
-exceso de edad	6	A: A todos los que teníamos <u>problemas de repetencia y de malas notas. Los que eran más grandes</u> y a quienes tenían el libro de clases lleno de anotaciones por <u>mala conducta</u> .
-mala conducta.	7	I: ¿Qué edad tenías en ese momento?
	8	A: estaba punto de cumplir los 18, por eso ya no podía estar con gente, o mejor dicho compañeros más chicos.
*Función educativa del decreto 190.	9	I: Ibas con tu apoderado ¿les explicaron de que se trataba el decreto 190?
-aceptar estudiantes con problemas en la jornada diurna	10	A: no mucho en realidad. Solo que era un “ <u>proyecto</u> ” para estudiantes con problemas para estudiar en la jornada normal, que tenía otro <u>horario de 17:00 a 20:00 hrs. y el sábado durante las mañanas</u> pero que teníamos los mismos ramos que los de la jornada completa, <u>pero no teníamos los mismos ramos, porque no teníamos ni educaron física, ni ramos artísticos, ni tecnología, solo ramos, como los clásicos que uno tiene que tener,</u> biología, química matemáticas, castellano e historia, y no nos hacían filosofía, y a mí me gustaba ese ramo en el día. Además asistíamos con uniforme, como los de la mañana, no con “ropa de calle” como los de la nocturna.
-apoyo para estudiantes que no pueden asistir en la mañana	11	
- disminución de la carga curricular.	12	I: ¿pero tú sabías de ese proyecto?
	13	A: Si porque nos <u>decían siempre que si nos iba mal,</u> íbamos directo al “190” y vise versa, porque en el 190 a los que se portaban bien los pasaban a la mañana.
*Percepción de los estudiantes del decreto 190.	14	
-medio de presión para	15	
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	
	25	
	26	
	27	
	28	
	29	
	30	
	31	
	32	
	33	
	34	

mejora de notas	35	I: ... ¿y eso lo utilizaban como presión los profesores
y de la conducta	36	para que subieran las notas y mejoraran la conducta?
por parte de los	37	A: ..Si! porque era también la única forma de que nos
estudiantes de la	38	quedáramos tranquilos, porque nadie quería ir allí.
jornada normal	39	I: en todos los ramos se hacía lo mismo, ¿en historia
*Realidad social	40	también?
del decreto 190.	41	A: Si. Era en todos los ramos igual
-no participan	42	I: ...y ¿cómo vio el “190” la “revolución pingüina”?
del resto de la	43	A: ...la verdad yo <u>no participé de la “revolución</u>
actividades que	44	<u>pingüina”, porque a mí me perjudicaba, bueno, a todos</u>
se desarrollan en	45	<u>quienes estábamos en el “190”, porque se tomaron el</u>
el liceo.	46	colegio y ya no podíamos ir a clases y los profesores nos
-perciben las	47	dijeron que íbamos a tener que recuperar hasta los
diferencias del	48	domingos y eso no nos favorecía en nada, porque ya
contexto en que	49	<u>teníamos un horario distinto al resto y los de la mañana</u>
se encuentran	50	<u>hacían todo y el 190 no participa casi nunca en nada...</u>
frente al resto de	51	I: ¿Pero lo que viste en las noticias... te hizo pensar y
sus compañeros	52	reflexionar acerca de tu situación en el colegio?, porque
	53	si observas no muchos colegios tienen el decreto 190.
	54	A: ah!, si eso sí. Pero es algo que nosotros notamos a
	55	diario, <u>sabemos que existen diferencias entre los colegios</u>
	56	<u>particulares y municipales, en las salas, en los materiales</u>
	57	<u>hasta en las clases con los profesores.</u> Por ejemplo en
*Los profesores	58	ingles, yo hasta ahora no se casi nada de inglés, y en los
y la enseñanza de	59	colegios particulares les enseñan desde que van en
la historia en el	60	kínder.
decreto 190	61	I: ¿Y qué sucedía en las clases de Historia y Ciencias
-perciben poca	62	Sociales?
motivación del	63	A: cuando estaba en la mañana en ese ramo siempre tuve
profesor al	64	buenos profesores, pero en el “190” <u>los profesores que</u>
realizar su clase.	65	<u>iban a hacernos clases eran los que se estaban retirando.</u>
-Los comparan	66	Llegaban y nos decían que páginas de un libro o una guía
con los	67	debíamos copiar, si alcanzábamos a copiar todo era un
estudiantes de la	68	siete, si no, empezaba a bajar la nota...
jornada normal,	69	I: ...y las clases no había participación de Uds.?
establecen	70	A: No <u>había participación porque si no copiábamos, nos</u>
diferencias.	71	<u>dictaban toda la hora.</u>
-no hay	72	I: El profesor utilizaba otro material para hacer la clase
participación de	73	que no fuera el libreo del ramo?
los estudiantes.	74	A:...la verdad no porque, lo que dictaba era del mismo
-no hay	75	libro y no lo explicaba, por eso no habían preguntas
preparación de	76	también...
material	77	I: ¿eso hacia diferencias entre la mañana y el 190?

innovador.	78	A: Si porque, ya <u>venían como hacernos clases con miedo,</u>
-no hay un	79	<u>y como habíamos puros alumnos que nos habían echado</u>
manejo de grupo	80	de la mañana por mala conducta y malas notas, <u>se ponían</u>
adecuado, se les	81	<u>mas locos</u> que nosotros en la sala al final.
grita.	82	I: ... ¿como locos?
	83	A: si porque <u>no pescaban o gritaban mucho,</u> o no nos
	84	hacían clases... y hacían notar que no era lo mismo que
	85	en la mañana, porque <u>llegaban muy desanimados,</u> era
	86	igual que cuando separaban por notas.
	87	I: ¿Por qué, los separaban por notas?
	88	A: Antes que yo entrara a la media, mi hermano estaba en
*Se sienten	89	este mismo colegio y a él lo separaban por notas...
discriminados	90	I: ... ¿por buenas y malas notas?
por sus	91	A:...el “A”, “B” y “C” eran de buenas notas y el resto
capacidades y	92	eran los del “montón”. Y mi hermano iba en el montón y
por pertenecer al	93	tenia los mismos profesores que yo tengo en el 190; y
decreto 190.	94	eso ahora es como el 190, <u>porque los malos de esos</u>
-se sienten	95	<u> cursos buenos llegan al 190</u> y antes como no había 190 se
distintos.	96	repartían en otros cursos...
-Se sienten	97	I: ¿tienes la sensación de que Uds. los del 190, son
lentos en su	98	distintos al resto?
aprendizaje	99	A: ... <u>a los de la mañana si, porque somos diferentes,</u> en
-están alejados al	100	todo sentido. <u>Somos lentos para aprender y desordenados</u>
resto de la	101	y además no tenemos contacto con los demás de la
comunidad	102	mañana, <u>tenemos clases cuando todos están libres y vice</u>
escolar.	103	<u>versa.</u>
		II.- NICOLÁS. ALUMNO DE SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA, JORNADA ESCOLAR NORMAL.
*Conciencia de	1	A: ...bueno, la verdad si hay <u>diferencias entre los</u>
la diferenciación	2	<u>estudiantes,</u> pero realmente no me afecta, o sea, no siento
educativa entre	3	que me afecte porque <u>estoy conciente de que esto es así.</u>
liceos públicos y	4	Y yo estudio en un liceo público y debo asumirlo...
particulares	5	I: ¿Qué tipo de diferencias puedes ver?
	6	A: Bueno, es un liceo municipal, <u>tenemos espacio, pero la</u>
	7	<u>educación es más o menos no mas...</u> , no es igual que en
* Cuestionan lo	8	un colegio particular, <u>donde tienen de todo, buena</u>
que el profesor	9	<u>biblioteca y hartos computadores. Además los profes</u>
les enseña en el	10	<u>pasan otra materia...</u>
liceo.	11	I: ¿Cómo otra materia, sientes o sabes que es distinta?
		A: ...si poh, si siempre sacan mejores resultados que

*Características de las clases de historia.	12	nosotros en la PSU o en el SIMCE, eso <u>dice mucho de lo que nos enseñan a nosotros los profes...</u>
-expositivas	13	
-evaluaciones exigentes	14	I: ...y ¿Cómo les enseñan los profesores de historia a Uds.?
-exigencia conceptual	15	
-el estudiante cree que el profesor lo sabe todo	16	A: siempre <u>hacen clases dictadas</u> , es como el fuerte. Muy pocas veces hacen clases diferentes como ver una película o algo así. De repente nos hacen trabajos de investigación, pero <u>si nos exigen en las pruebas</u> , hay que estudiar harto, <u>de la materia del cuaderno y de los libros de clases...</u>
	17	
	18	
	19	
	20	
	21	
	22	I: ¿El profesor antes de empezar les dice lo que van a ver en la clase?
	23	
	24	A: mmm, no. Revisa lo que vimos la clase anterior y de ahí sigue la materia. Es los <u>profes de Historia siempre saben toda la materia</u> , yo no creo que tengan que preparar las clases siempre.
*Percepción de sus compañeros del decreto 190.	25	
-percepción negativa del cómo llegaron al decreto.	26	I: ¿Conoces a los estudiantes del “190”?
	27	
	28	A: Si, tengo algunos amigo que van ahí en la tarde. Pero no conozco mucho porque ellos están ahí, <u>solo sé que los cambiaron de la mañana porque se portaban mal y tenían malas notas.</u>
	29	
	30	
	31	
	32	
	33	I: ...y ¿Tu puedes ir a esa jornada de la tarde?
	34	A: ...no poh, porque <u>ahí solo van los que tienen problemas</u> , además no me gusta el horario es como de las 5 de la tarde hasta como las 9 de la noche, y los sábados en la mañana...no iría a inscribirme ahí. Pero si uno se porta mal en la mañana, le advierten que se puede ir al “190”. <u>Es como el castigo</u> , por eso tienes que portarte bien y subir las notas, <u>porque los que bajan las notas o están a punto de repetir los mandan para allá.</u> Pero también hay <u>niñas que quedan embarazadas y no pueden ir en la mañana y se van a la tarde, porque son menos horas en el colegio...</u>
	35	
	36	
	37	
	38	
	39	
	40	
	41	
	42	
	43	
	44	I: ¿sabes si tu profesor hace clases en el “190”?
	45	
	46	A: ...si poh, hay unos profes que me hacen clases que están ahí en la tarde. Pero ahí <u>los profes son más relajados, no son igual que en la mañana, no les exigen tanto.</u> Aunque igual no los pescan mucho, porque <u>saben que son complicados</u> los que están ahí...
	47	
	48	
	49	
	50	
*Percepción del docente que hace clases en el 190.		
-creencia de que el profesor es más liviano en exigencia que en la jornada normal por la complejidad de los estudiantes		

		III.- MARIO, PROFESOR DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES EN EL DECRETO 190
*Sociedad industrial busca individuos capacitados para insertarse y colaboren en ella	1 2 3 4 5 6	I:..."discriminación didáctica"... en un liceo municipal que separe a sus estudiantes basados en factor rendimiento académico, centrándose en las estrategias que utiliza el docente para enseñar lo mismo en condiciones diversas...
	7 8 9 10 11 12 13	P:...interesante..., aunque esto tiene mucho que ver con la <u>sociedad en que vivimos, con una sociedad industrial, que necesita competencias</u> de grupos de personas, no de súper individuos como lo buscaba el sistema lineal; por lo tanto se busca, que existan lideres dentro de las salas, de los grupos; que ellos convivan, que socialicen bien, que sean <u>participativos y colaborativos</u> . Eso por lo menos es lo que pide la Reforma...
*actitud del docente frente al estudiante.	14 15 16 17 18	I: ...pero eso es lo que está escrito, pero la pregunta radica en que es lo que se realiza en la práctica..., porque lo que yo viví durante mis pre-prácticas y mi práctica profesional, no es precisamente esto..., es muy distinto lo que está escrito en el papel a lo que se realiza. Porque la mayor parte de lo que se lleva a cabo es dictar o haciendo actividades que promueven la conceptualización y no el aprendizaje para la comprensión.
-afectividad hacia el alumno	19 20 21	
-aceptar, conocer y empatizar con la realidad del alumno.	22 23 24	P: Si, pero ¿sabes? lo importante es <u>querer a los cabros</u> . Si no lo quieres, a pesar de que seas el más avezado técnicas no vas a lograr nada. Hay que <u>aceptarlo como son, ser empático con ellos, que darles su tiempo para que sean personas, conocerlos por su nombre, conocer sus características, comprometerse con ellos</u> . Si eso no existe, no hay nada que hacer.
-apertura mental hacia el estudiante como estrategia de enseñanza	25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36	I: en eso concuerdo completamente con UD. Porque creo en que la pedagogía logra muchas cosas y lo primordial es él y la estudiante en su proceso enseñanza y aprendizaje y para ello es imposible desafectarse...así ocurrió en mi práctica, hay una cuestión de afectos en la educación, de uno querer lo que hace. Y es verdad eso de que uno aprende con lo que ellos nos enseñan, y que recibe si uno da.
	37 38 39 40	P: <u>si uno solo se planta adelante y da contenidos por contenidos, va a quedar la escoba. Pero si uno es afectuoso le conoce el sobrenombre al cabro, le cuenta un chiste, le da un "palmetazo" en la espalda, un</u>

	41	“coscorrón” (suave). Después uno le dice al cabro, haz
	42	bien tu trabajo. Para eso uno tiene que ir al fondo del
	43	“chiquillo” y buscas la esencia de este o el que va a ser.
	44	Pero para eso hay que ser abierto, hay que aceptar cosas y
	45	no poner reglas, para conocer al grupo y después
	46	normarlos.
	47	Yo comienzo siendo súper flexible, y termino siendo
	48	súper inflexible, a fin de año termino teniendo un curso
	49	con las “riendas puestas”, con un curso súper ordenado.
	50	I: ... ¿le da resultados?
	51	P: Si, durante mucho tiempo, creo que es una buena
	52	estrategia... Este es <u>mi segundo año en un liceo</u>
	53	<u>municipal y...veo las diferencias (ríe mirando la</u>
	54	<u>infraestructura del establecimiento)</u> . Por ejemplo en los
	55	<u>colegios particulares siempre está el director afuera</u> , y
	56	todo es con ventanas, cosa que el inspector se pasee por
	57	<u>fuera y vea todo lo que se está haciendo</u> . Por ejemplo que
	58	vieran cuando uno está pasando la lista y el viera poner el
	59	puntito y llegan de repente e interrumpen la clase a ver en
	60	que contenido estaba, si estaba cumpliendo con los
	61	objetivos, observaban los cuadernos de mis alumnos y el
	62	libro de clases, para verificar si es cierto.
	63	I: Ahora quiero que nos centremos en el eje de mi
	64	entrevista. Desde hace ya algún tiempo el rendimiento
	65	académico de las y los estudiantes se ha convertido en un
	66	tema muy importante a la hora de construir escalas de
	67	medición (como las pruebas estandarizadas) entre
	68	escuelas, liceos y colegios privados, en un plano general
	69	¿Cree UD. Que esta realidad está influyendo dentro de
	70	este establecimiento?
	71	P: Creo que sí, <u>ahora es todo mas critico</u> , y más aún con
	72	la <u>información que posee el apoderado del</u>
	73	establecimiento antes de matricular a su hijo/a
	74	I: Le voy a dar un el eje central de mi tesis para que
	75	comprenda, “las estrategias de enseñanza en función del
	76	rendimiento académico de las y los estudiantes”, es
	77	relevante el tema del rendimiento académico en este
	78	establecimiento?
	79	P: ... <u>este establecimiento era la antigua consolidada, por</u>
	80	<u>lo tanto tiene un prestigio que cuidar</u> , creo que mas que
	81	preocupación por punto más en el SIMCE, en el colegio
	82	<u>cuidamos mas el prestigio, porque acá viene de todo,</u>
	83	<u>desde personas con muy bajos recursos, hasta aquellos</u>
*conocimiento del contexto del establecimiento -diferencias infraestructura y gestión entre liceos municipales y particulares		
*existencia de mas conocimiento por parte de la comunidad. - apoderado es critico -mas información a su alcance		
*Situación del establecimiento - prestigio académico de años de trayectoria. -ingreso de todos los sectores sociales		

-preocupación por Menor ingreso de hijos de personalidades.	84 85 86 87 88	<u>bastante acomodados, hijos de profesionales, alcaldes, etc., en menos porcentaje que antes, pero aun los traen. Y los profesores acá se la juegan al 100%, yo creo en los docentes municipales</u> y todos damos lo mejor de nosotros.
*confianza en su plana docente del liceo	89 90 91	I: ...tienen algún método de trabajo para la mejora del rendimiento de sus alumnos. P. Si, <u>trabajamos muy bien por departamentos, viendo que se acomoda a las necesidades</u> de los chiquillos,
*trabajo en equipo	92 93 94 95 96 97	incluso se le va a pagar unas horas más a un profesor para que se dedique especialmente a trabajar en la preparación de material didáctico para que lo utilicemos en las clases, aunque pretexto de bajo rendimiento, es la falta de recursos...
	98 99	I: ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza UD en sus clases?
*estrategias de enseñanza como técnicas de trabajo conocidas	100 101 102 103 104	P: <u>Bueno yo uso de todo, exposiciones, trabajos grupales, investigaciones y todo se supervisa con nota, bueno, nada nuevo bajo el sol. Todo ya es “archiconocido”</u> por el mundo docente, solo que hay quienes le han cambiado el nombre a algunas metodologías.
	105	I: ¿planifica sus clases?
*Planificaciones semestrales y adecuaciones de contenidos	106 107 108 109 110 111	P: <u>si, semestralmente solamente, con el resto del departamento, de ahí uno va acomodándose a los contenidos...</u> aunque en la sala depende de lo que estemos tratando la actividad que se realiza, ahí analizamos un texto, los chiquillos lo explican, o hacen una guía, ahí vamos viendo. Si los descriptores nosotros
*Innovación de las clases a través de medios tecnológicos	112 113 114	los tenemos, etc. <u>Lo novedoso seria hacer clases con power point, con una película, pero aquí es medio complicado y hay que hacerlo con tiempo.</u>
*responsabilidad en el aprendizaje	115 116 117 118	I: como docente ¿siente que es responsable del aprendizaje de sus alumnos? P: <u>si por supuesto...., que tengan su materia en el cuaderno, acá se hace de todo para que los chicos no</u>
*estudiante preocupado por su situación académica	119 120 121 122 123 124 125 126	<u>salgan del sistema escolar...</u> I: ...entonces los alumnos ¿estarían presionados de alguna manera por tener buen rendimiento? P: si, <u>acá los chiquillos son preocupados, además se estresan con matemática, castellano, historia. Es que el estar en este colegio les da prestigio a los cabros, además tienen la presión de que si les va mal se van al “190”...</u> I: ¿Qué gatilla llegar y porque existe el “190”?

*definición del decreto 190	127	P: <u>es un programa anexo a la nocturna, para ayudar a quienes no dan resultado en el día, es porque no rinden y les falta madurez van al 190,</u> para que el sistema no los deje, es un <u>programa único, con menos ramos pero con la misma modalidad de la mañana,</u> pero en la tarde de 5 a 8 de la tarde y los días sábados...existe deserción pero se les acoge, vienen de uniforme.
*programa anexo a la nocturna para ayudar a quienes no dan resultado en el día	128 129 130 131 132 133	I: ¿se les discrimina?
*programa único	134	P: ...no, ellos son cabros viciosos pero <u>ellos mismos se descartan pero acá se les da toda la ayuda para que puedan terminar el cuarto medio, ya sea por embarazo, narcotráfico, problemas monetarios, etc.,</u> en riesgo social.
*con menos ramos pero con la misma modalidad de la mañana	135 136 137 138 139	Para que no abandonen el sistema, como un no a la deserción. Que fue incentivado por el establecimiento, y les gusta estar acá y de uniforme porque usarlo les da prestigio. Se sienten integrados, se juntan con los de la mañana, se integran, y al ya llegar al colegio logran algo.
Alumnos auto discriminan en el 190	140 414 142 143	I: ¿como detecta UD que los estudiantes aprenden?
Chicos en riesgo social	144	P: por su actitud física, principalmente, cuando esta descuidado, yo utilizo técnicas inductiva, y deductiva para mis clases para que no se aburran. Aunque me piden que dicte. Pero utilizo como tres metodologías de trabajo que es que los alumnos escriban, escuchen y puedan ver...
*utilización de las mismas técnicas de enseñanza en ambas jornadas	145 146 147 148 149 150 151 152 153 154	I: ¿y hace lo mismo en el "190"? A: ...si pues, <u>trato de realizar las mismas clases, si son los mismos chiquillos, aunque igual es más complejo, me piden que dicte, y yo les dicto.</u> Pero trato de que todo sea lo mismo, en la mañana y en el "190"...
		I.- OBSERVACION DE CLASE (3 Er. AÑO MEDIO) JORNADA DECRETO "190"
*docente actúa de forma pasiva en la sala de clases para realizar la clase y para manejar el grupo.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	La clase comienza. Luego de ello el profesor revisa el libro de clases mientras los/las alumnas conversan en sus puestos. Llegan muchos/as estudiantes atrasados. Comienza la clase cuando el profesor pregunta por una actividad que debían tener resuelta la sesión anterior. No <u>revisa ningún apunte,</u> solo el libro de clases que mantiene el registro de los contenidos que se van desarrollando sesión tras sesión. Como algunos <u>no habían terminado la actividad anterior,</u> se les dio la oportunidad de seguir trabajando con el texto

<p>*Actividad de trabajo conceptual -transcripción de contenidos</p> <p>*no presta atención exhaustiva a los requerimientos de sus estudiantes.</p> <p>* El profesor no pone atención frente a esta realidad ya que se limita a revisar el producto de la clase y no le proceso mediante el cual se llevo a cabo</p> <p>Estudiantes con capacidades mecánicas</p>	<p>11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48</p>	<p>de estudio para terminar la actividad sugerida.</p> <p>El <u>profesor no se molesta pero les expone que esto los perjudicaría negativamente a ellos/as porque así no pueden seguir avanzando al tema siguiente.</u> Las/los <u>alumnos no se quedan tranquilos ni en silencio mientras,</u> el profesor vuelve a revisar el libro de clases, hay algunos que conversan con quienes se sientan muy lejos de su lado.</p> <p>Buscan información en el texto sobre la civilización egipcia, <u>de su religión, específicamente el nombre de los dioses egipcios transcriben completamente un cuadro resumen con este contenido.</u> Los que están pendientes de la actividad que son pocos, preguntan al profesor sobre algunas dudas de la materia y de los contenidos de esta, este <u>las resuelve sin darle mayor profundidad.</u> Se utiliza un modelo de enseñanza tradicional, basado en que el profesor es el dueño de la clase y por tanto del conocimiento, <u>ya que no presta atención exhaustiva a los requerimientos de sus estudiantes.</u></p> <p>Mientras, algunos alumnos que no están conversando ni jugando con el celular trabajan en la actividad mirando los destacados en negrita de los nombres de los dioses, otros conversan sobre las fiestas del fin de semana anterior por lo que la actividad pasa a segundo plano. <u>El profesor no pone atención frente a esta realidad ya que se limita a revisar el producto de la clase y no le proceso mediante el cual se llevo a cabo.</u> Esto se evidencia en la poca presencia en la sala de clases y sobre todo en la poca atención que presta a la actividad que están desarrollando los alumnos. Se escucha el timbre y no se alcanza a cerrar la clase.</p> <p>Los alumnos y alumnas de este curso tienen muchas capacidades que no han sido explotadas, por lo menos en este ramo, <u>ya que no solo poseen destrezas y habilidades “mecánicas”</u> que son utilizadas por ellos/as, sino que las que tienen que ver con análisis y comprensión deben ser incrementados para lograr que exista aprendizaje significativo en ellos/as</p>
---	--	--

II.- CURSO JORNADA COMPLETA NORMAL (TERCER AÑO ENSEÑANZA MEDAI)		
*el profesor inicia la clase	1	La clase comienza, <u>el profesor los saluda</u> , mientras los y
	2	las estudiantes conversan este se instala y luego procede a
*da las instrucciones de forma oral y frontal	3	preguntarles a sus alumnos que fue lo que vieron la clase
	4	anterior, algunos chicos revisan sus apuntes y desde ahí
	5	genera la clase. El profesor no revisa ningún apunte <u>da</u>
	6	<u>las instrucciones de la clase de hoy.</u>
*releva algunos contenidos conceptuales	7	Comienza dando las instrucciones de <u>forma oral y frontal,</u>
	8	<u>les da un pequeño preámbulo</u> acerca <u>de los contenidos</u> a
	9	tratar, luego les dicta algunos conceptos que dice que son
* transmisión de contenidos mecánica	10	relevantes y que estarán en la próxima prueba.
	11	El profesor no se mueve por la sala de clases, es una
-hay memorización	12	relación muy presencial, <u>toca con recurrencia los</u>
	13	<u>contenidos conceptuales</u> , y en este ámbito es preciso
*técnicas de trabajo utilizadas por el profesor	14	hacer un hincapié, ya que estos contenidos son
-Dictado	15	<u>transmitidos de forma casi mecánica</u> , lo que otorga
-explicación frontal	16	especial atención ya que es muy plausible en cuanto a la
	17	<u>memorización</u> de estos pero de forma visual, esto referido
-señala que aspectos son importantes de recordar ahí hay atención y reflexión	18	a <u>que los contenidos conceptuales son utilizados con el</u>
	19	fin de hacer que las/los estudiantes cumplan (total o
	20	medianamente) con los resultados esperados, para ello, se
	21	realizan actividades que se orientan a <u>interiorizar la</u>
	22	<u>materia por medio de conceptos que puedan ser</u>
	23	<u>memorizables por los estudiantes.</u>
	24	Luego de que dicta les da un ejemplo relacionado con la
	25	actualidad, cosa de que pueda dimensionar <u>la diferencia</u>
	26	<u>que existe entre la democracia actual y la de Atenas; la</u>
	27	<u>clase reflexiona sobre lo que sucede y genera una</u>
*no hay producción propia por parte de los estudiantes	28	<u>conversación con los/las estudiantes</u> , demostrando su
	29	posición y permitiendo que ellas/ellos también lo hagan.
	30	Sin embargo luego de ello el profesor y las/los chicos no
	31	hacen hincapié en fortalecer dichas habilidades dentro de
	32	la clase ya que se mantiene el clima de exposición de
	33	contenidos y de memorización de datos para la próxima
	34	prueba.
	35	En la exposición del profesor acerca del tema de la
	36	democracia es más rápida la captación que ellos/ellas
	37	hacen, pero <u>ello resulta si el profesor da los contenidos de</u>
	38	<u>forma explícita y tácita, esto quiere decir que el profesor</u>
	39	<u>dé los datos precisos de lo que se está tratando o dicte la</u>

	40	materia para hacer más “fácil” su memorización.
	41	Esto se dificulta aún más ya que no utilizan estrategias ni
	42	estilos de aprendizaje propios, esto quiere decir que
	43	adquieren y manejan los contenidos de la forma en que el
	44	profesor los aborda sin permitirse abordarlos de la forma
	45	en que a ellos les acomode más introducirlos y que
	46	proporcione hacer significancia de los aprendizajes.
	47	<u>La clase cierra con una síntesis de lo tratado en ella</u>
	48	<u>acotando los significados más importantes que el</u>
	49	<u>estudiante debe recordar.</u>

EJES TEMATICOS Y CATEGORIZACIONES

Entre las posiciones de los informantes de la investigación se han podido construir bases sobre las cuales sentar lo relevante de sus aportaciones, lo que contribuye de gran medida a la interpretación de la información para la construcción de argumentos sólidos a la hora de la discusión y de la reflexión de la problemática planteada.

Se construyeron tres ejes temáticos fundamentales para el análisis de la recolección de la indagación que sintetizan las ideas principales de la exploración:

- **EJE N° 1:**

“EL DECRETO 190, UN PROYECTO CON ENIGMA EN LA COMUNIDAD ESCOLAR DEL LICEO A-131”

a) El Decreto 190, un programa de educación antiguo y adaptado a los requerimientos de una sociedad neoliberal.

Este programa de educación para adultos nace en el gobierno militar cuando transcurría el año 1975.

La finalidad de este programa es nivelar estudios básicos y medios de personas adultas con el fin de ir estrechando los niveles de analfabetismo en el país.

Durante estos últimos años este decreto ha sido modificado y utilizado por este establecimiento a través programas de calificación gubernamentales, para lograr que las personas terminen sus estudios secundarios y mejoren las estadísticas del país ante organizaciones internacionales que promueven fondos de cooperación al cumplir ciertos estándares de preparación de la población en países subdesarrollados.

b) Las características de las y los estudiantes que forman parte de la jornada escolar del “190”.

Son estudiantes normales, sin dificultades de aprendizaje, pero si tienen algún grado de carencia socioafectiva y cultural con su entorno más próximo, lo que los hace tener una personalidad más compleja que el resto de sus compañeros.

Son estudiantes que en muchos casos están en riesgo social y por tanto deben estar insertos en el sistema educativo, como un medio de protección.

Muchos de ellos asisten a esta jornada porque las matriculas en la sección de la mañana se hizo insuficiente, por lo tanto deben aceptar las condiciones de estudio para no salir de su comuna a estudiar.

c) La igualdad relativa de las clases del decreto 190.

Quienes pertenecen a esta modalidad, van en una jornada vespertina, a diferencia de sus compañeros de la jornada normal y de la jornada nocturna.

Si bien se utilizan los mismos planes y programas de estudio que en la jornada normal, el decreto disminuye las asignaturas de la malla curricular, haciéndola menos extensiva y mucho más precisa.

Deja poco para la reflexión, debido a la disminución de ramos tales como Filosofía o bien para la armonía del cuerpo humano como es el caso de Educación Física; pero acentúa aquellas asignaturas que permiten aprendizajes más concretos como la física, la química,

Las actividades que realizan los estudiantes del liceo, no son compartidas por la totalidad de quienes lo conforman especialmente los que asisten al decreto 190 debido a sus horarios están fuera de la posibilidad de comunicación con el resto de las y los estudiantes.

- **EJE N° 2:**

“ESTRATEGIAS DIDACTICAS DE ENSEÑANZA EN LA JORNADA ESCOLAR NORMAL”

a) La jornada escolar completa, la jornada de la normalidad.

Jornada educativa donde asisten los estudiantes que siguen el programa tradicional de educación. En ella se realizan actividades que promueve el ministerio en sus planes y programas.

Los y las estudiantes asisten en el horario programado para la jornada escolar completa, desde las ocho de la mañana hasta las cuatro de la tarde, teniendo parte de la tarde y la totalidad de los fines de semana para realizar sus actividades personales.

Ellas/ ellos tienen la totalidad de las exigencias curriculares, por lo tanto se les exige la aprobación de todos los ramos que corresponden a sus respectivos niveles de estudio.

b) La comunidad escolar de la jornada escolar normal, sus características y perspectivas.

Los y las estudiantes están organizados en grupos con homogeneidad de estudiantes, son grupos mixtos y con una diversidad de características, tanto socioeconómicas, como culturales y también académicas.

Están en constante sigilo por parte de sus profesores y directivos que registran su desempeño académico y conductual para determinar su continuación en esta jornada escolar.

Se pone confianza en los estudiantes de esta jornada para mantener el estatus social que posee el estableciendo a través de buenos puntajes en el SIMCE, la PSU que otorga un posicionamiento estratégico por parte del liceo ante la comunidad.

c) Las estrategias de enseñanza como generadoras de aprendizajes en esta jornada escolar.

El liceo se declara humanista en su definición, lo que promueve en un proceso de desarrollo personal de los estudiantes en todos sus ámbitos, ya sea afectivo, cultural, académico y social que los ayude a enfrentar la realidad con las mejores herramientas para que así puedan construir mejor su futuro.

A pesar de ello se privilegia la enseñanza tradicional, por sobre otras modalidades. Haciendo hincapié en el conocimiento academicista y en el aprendizaje conceptual por parte de los estudiantes.

Se reconoce un acercamiento afectivo entre los estudiantes y los docentes y el resto del organigrama institucional, dando un ambiente agradable a la permanencia de las y los estudiantes en el establecimiento.

- **EJE N° 3:**

“ESTRATEGIAS DIDACTICAS DE ENSEÑANZA DESDE LA DIVERSIDAD DE LAS Y LOS ESTUDIANTES”

a) El prestigio del liceo municipal más grande de la comuna.

El liceo municipal como ex Escuela Consolidada tiene una larga trayectoria de labor educativa, frente a esta situación, la labor docente se ve más exigida a la hora de cumplir ciertos requisitos, para mantener el estándar oficial que impulsa el centro educativo.

El liceo debe atender las diferentes realidades sociales, al ser un establecimiento municipalizado. Debe hacerse cargo de todas carencias educativas que posean los habitantes de la comuna, por esto desarrolla programas de educación que permitan insertar socialmente a la mayor parte de los jóvenes estudiantes.

b) Las estrategias de enseñanza como técnicas sin innovación en el aula

Las estrategias de enseñanza son trabajadas como técnicas de trabajo pedagógico en la sala de clases por los profesores de Historia.

Están enmarcadas dentro del modelo más tradicional de enseñanza, mostrando al docente como el conocedor y el guía del aprendizaje del estudiante, aunque permite la interacción de estos a medida que se desarrolla la clase, solo en la jornada escolar normal, ya que en el Decreto

190 la situación conceptual es dominada por el docente como estrategia que permita el avance normal de una clase.

El trabajo es bastante conceptual y las técnicas de trabajo acentúan este tipo de aprendizaje, del mismo modo los alumnos están acostumbrados a este tipo de trabajo y lo requieren para poder cumplir con requerimientos de evaluación.

c) Decisiones que se toman para llevar a cabo las diversas estrategias de enseñanza en un aula con características específicas.

El docente de Historia y Ciencias Sociales es capaz de discernir entre cómo debe enseñar en un grupo y en otro, acentuando ciertas características que posean los alumnos de un curso y otro para desplegar ciertas modalidades de trabajo y aprovechar las capacidades de las y los alumnos para cumplir con los requerimientos del establecimiento.

Además de diferenciar entre los estudiantes, utiliza criterios afectivos para lograr interiorizarse en la realidad de sus estudiantes para tratar cumplir el objetivo de la enseñanza.

ANALISIS DE LA INVESTIGACION

Por medio de la información obtenida a través de los informantes, la necesidad por responder a las interrogantes que iniciaron este estudio se hizo cada vez más intensa. Teniendo la totalidad de la información sintetizada podemos dar inicio a la interiorización en exploración para dar respuesta a los cuestionamientos que llevaron a dar curso al análisis de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en el aula.

El fenómeno o la problemática que se desenvuelve en este establecimiento educativo es especial por diferentes razones, ya que el contexto del establecimiento también es bastante particular. El centro educativo al estar dividido en varios locales para dar abasto a la numerosa demanda de matrícula, ha tenido que fragmentar la distribución de los programas especiales de nivelación de estudios, quedando la educación nocturna en el local que comprende a 3er y 4to medio. En tanto el local de 1º y 2º medio, que es donde se realizó la investigación, se implementa un decreto educativo exclusivo que trata de mantener en el liceo a jóvenes en la eventualidad de dejar el sistema educativo.

Es un establecimiento municipal con años de trayectoria, que, si bien ya no separa o divide a los estudiantes por calificaciones que denoten mayor o menor rendimiento, pone en funcionamiento este programa de educación especial para adultos que fue creado en el año 1975 (anexo 3) por la dictadura militar, y que permite que aquellas personas que tienen problemas para asistir a una jornada diurna de clases, puedan hacerlo en otro horario y estudiando menos asignaturas de las que tiene una jornada escolar normal.

Parece raro pensar que un decreto hecho en dictadura, aun se mantenga vivo, pero es así, con algunas modificaciones, pero mantiene el espíritu del fin con el que fue creado y ahora aprobado por organismos gubernamentales de evaluación de programas de capacitación de la población nacional

En estos días son muy pocos establecimientos que imparte el decreto 190, de hecho el Liceo A-131 es uno de los pocos que hace funcionar este programa de educación, aunque está abierta la posibilidad para los establecimientos que quieran implementarlo, debido a que esta aprobado por CHILE CALIFICA, programa de capacitación permanente del gobierno central. A él asisten estudiantes que no “funcionan” en la jornada normal, jóvenes embarazadas o que han sido rechazados de sus cursos por tener bajas notas o mal comportamiento disciplinario o, en otras palabras, mala conducta como una forma de “castigo” a estas malas disposiciones frente al sistema o jornada normal.

A este programa y decreto que los y las jóvenes del establecimiento denominan simplemente el “190”, son enviados, como se mencionó anteriormente, aquellos que no se pueden mantener en la jornada normal, por motivos de bajas calificaciones, sucesivas repitencias y problemas negativos de conducta, es una especie de “castigo social” debido a que como colegio municipalizado, y por tanto público, no pueden expulsar ni remover a ningún estudiante de él. Por lo tanto lo movilizan de una jornada, donde asisten todos sus profesores, compañeros y amigos de siempre, a una jornada vespertina de 17 a 20 hrs., con clases hasta el día sábado y con gente uno o dos años mayor y desconocidos con el fin de que puedan terminar sus estudios secundarios. Como es un programa aprobado por organismos estatales, cuenta con la aprobación del gobierno y tiene como objetivo hacer que todos los jóvenes del país egresen de su escolaridad para cumplir con requerimientos internacionales.

Este es el panorama externo de la temática, pero ¿que sucede en el interior de la sala de clases entre docentes y alumnos?.

Se pudo descubrir que la imagen del establecimiento es muy importante para la directiva de este, por tanto buscan lograr mantener ese estatus que le dio el ser una de las primeras escuelas Consolidadas de Experimentación y esperan que este prestigio se mantenga durante el tiempo, por medio de buenos y destacados resultados académicos en todas las evaluaciones a las cuales se deben someter año tras año y en las actividades extraprogramáticas en que participen los y las estudiantes.

La realidad dista mucho de las buenas intenciones que puedan o no demostrar quienes son parte del establecimiento, en la gestión educativa que realizan y en las actitudes que demuestran frente a los logros históricos del establecimiento, debido a las numerosas diferencias que se demuestran en el actuar y accionar de los docentes frente a las y los alumnos que son parte de este programa distinto (190/75) y frente a aquellos que no pertenecen a esta modalidad.

Del mismo modo el docente establece una conexión distinta entre ambos grupos, a uno le da más contenidos y utiliza estrategias de enseñanza que van en función de desarrollar potenciales capacidades por parte de las y los estudiantes; en cambio al otro grupo, lo condicionan a memorizar poco de aquellos objetivos del programa de estudio que deberían atenderse.

En ambas situaciones coincide el profesor, utiliza estrategias de enseñanza tradicionales, donde el docente es quien sabe y maneja el conocimiento, es una enseñanza frontal pero con ribetes muy academicistas debido a que, apunta más a la memorización de los contenidos por parte de las y los

educandos, en el caso de los estudiantes del decreto 190, que a dar importancia a su proceso de construcción y de libertad para cuestionar y debatir si ese contenido tiene relevancia en su quehacer.

Aunque también en la jornada normal utiliza una modalidad más tradicional, la entremezcla con diversas técnicas de trabajo, se dan las instrucciones de una actividad determinada y los estudiantes las siguen. Además dichas técnicas las utiliza durante el proceso de la clase, que tiene un inicio, un desarrollo y un cierre donde se acentúan los conceptos que deben quedar en la retina del alumnado porque pueden y siguen las instrucciones.

El liceo es un establecimiento de grandes dimensiones, no solo de infraestructura, sino que también tiene una amplia organización que gestiona el proceso educativo tratando de enfatizar los objetivos que persigue en su proyecto educativo.

Si bien muchos de los puntos de este PEI (Anexo 2) son los ejes centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje socioconstructivista, en la práctica las decisiones que toman los docentes no tienen vinculación real con dicho discurso, ya que al dejar de lado los fundamentos básicos de la tradición humanista pierde completamente el sentido de esta, desvirtuando el proceder del docente y por tanto del valor de la tradición humanista que posee la educación

El discurso público está bastante introducido en los docentes quienes lo reproducen activamente pero en las relaciones interpersonales que establecen con los estudiantes, pero que disminuye al momento de enseñar la disciplina de la cual son profesores.

CONCLUSIONES

Un estudio que se realiza a través de una metodología cuantitativa es una aproximación a la realidad social, que va cambiando a través del tiempo debido a las diversas interacciones o relaciones que se producen entre quienes conforman lo social: los seres humanos.

El estudio que se llevo a cabo en esta tesis tuvo un núcleo central o un sujeto de investigación: el Docente de Historia y Ciencias Sociales quien se desenvuelve en un contexto, que es el entorno educativo de un establecimiento educacional específico. El docente y el entorno donde se desenvuelve, interactúan constantemente produciendo las relaciones sociales que forman parte de la realidad en que se enmarcan sus acciones y en donde se quiere aproximar para conocer esta situación.

Para develar los resultados de la investigación se deben tomar en cuenta las interrogantes y los objetivos con que se parte el estudio como un eje central que estructura el desarrollo procesual de esta misma.

El objetivo central de la investigación era *“Analizar los factores que inciden en la forma cómo el docente selecciona y utiliza estrategias de enseñanza en las clases de Historia y Ciencias Sociales en función del aprendizaje y del tipo de alumnos de la clase”*, esta acepción buscaba en el sujeto de investigación, el profesor, conocer, analizar y comprender, las diversas situaciones que provocaban el accionar del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje frente a un tipo de alumnos, en este caso, los de un establecimiento

educacional municipalizado. Para lograrlo se procedió a investigar el entorno donde el docente se despliega, o sea en su lugar de trabajo: el Liceo.

Por medio de las entrevistas, de los registros de campo y del análisis al PEI del establecimiento se logró concluir que gran parte de las interrogantes que construyeron los objetivos de la investigación pudieron ser respondidas, aunque, en muchos casos la escasez de información disponible para ello no permitió realizar un análisis más profundo de dicha situación.

Así se pueden distinguir diversas situaciones que permiten confirmar las interrogantes iniciales, como es el caso de la identificación de los tipos de estrategias de enseñanza que utiliza el profesor y que tienen que ver con las modalidades de enseñanza que posee el docente desde su formación inicial y que lo posiciona sobre lo que debe enseñar desde su disciplina. En este caso los resultados dicen que el profesor a pesar de su discurso, promueve una enseñanza basada en el manejo tradicional de la educación, donde, si bien no es él centro absoluto de la enseñanza, si asume que posee grandes conocimientos que permiten guiar la formación del alumnado (Benejam,. 1998).

En este mismo caso la modalidad de enseñanza que posee el docente guía su accionar en aula. Por lo tanto no distingue a las estrategias de enseñanza, sino que para él son solo técnicas de trabajo pedagógico que no pueden llegar a ser más innovadoras debido a que cree que las nuevas propuestas en didáctica solo han cambiado los nombres de dichas técnicas, manteniendo la función normal de esta. Por esto define que las innovaciones que él podría utilizar en el aula son aquellas que se basan más en la utilización de recursos tecnológicos, que en el establecimiento municipal, donde se lleva a cabo la investigación, no están al alcance de la mano. Brunner en “La escuela y la desigualdad” (2005), también lo plantea, debido a que muchas de las carencias

educativas, no tan solo del aprendizaje, sino que también de la enseñanza se basan en la diferencia de recursos y de ingresos que perciben, lo que impide a los colegios municipales apoyar con material tecnológico a los docentes para la creación de herramientas didácticas que fomenten de mejor forma el proceso educativo.

Es una realidad tangible, pero no solo con tecnología de última tendencia aprenden los estudiantes, sino que la disposición y el compromiso del profesor hacia los educandos es fundamental para el logro satisfactorio del proceso educativo (Monereo, 1997).

En este caso, como decíamos anteriormente, el profesor utiliza las estrategias de enseñanza como técnicas de trabajo que facilitan, en cierta medida su práctica. Como este desempeño está mediado por la mantención de un buen equilibrio en la gestión del establecimiento y por lo tanto en lograr continuar una tradición académica de años, el docente debe acentuar su práctica en tratar de lograr buenos resultados académicos, expresados en buenas calificaciones y buenos puntajes en las pruebas estandarizadas como el SIMCE o la PSU, mencionados es la reseña histórica del liceo; y que son algunas de las formas en las cuales el centro puede destacar por sobre el resto de las instituciones educativas de la comuna. Esta situación actúa como un currículo oculto que prima por sobre el PEI que es de conocimiento público.

Si bien el docente trabaja la misma modalidad de enseñanza y con las mismas estrategias insertas en una tradición más positivista de la educación en ambas jornadas escolares, la normal y en el decreto “190”, es a través de ellas donde se observa una mayor diferenciación de los grupos, ya que homogeneiza a sus estudiantes sin buscar alternativas que promuevan el aprendizaje para los distintos cursos, por lo tanto un tipo de estrategias de

enseñanza son validas y resultan en un grupo, en este caso los de la jornada “normal”, pero esto no quiere decir que sirvan en otro, como los de la jornada del decreto 190. Gysling (1992) dice que el profesor actúa de una forma determinada según los prejuicios que tenga del curso donde va a intervenir, por ejemplo, si un grupo tiene características físicas y psicológicas como las que poseen los estudiantes del decreto 190, es muy común que determinen el tipo de contenidos que van a pasar en las clases y por tanto las técnicas van a ser aquellas que más le acomoden para mantener un manejo de grupo adecuado.

Del mismo modo si existe una imagen que cuidar por parte del establecimiento, se van a utilizar aquellas modalidades de trabajo que permitan hacer del proceso educativo algo exitoso en el logro como producto final y no como un proceso que pueda retrasar los resultados esperados.

En cuanto a la evaluación que realiza el docente sobre lo que las y los alumnos aprenden de acuerdo a las estrategias utilizadas, no pudo llegar a buen puerto porque no se tuvo acceso a documentación pedagógica como las planificaciones de clases del docente y menos aun del departamento de Historia y Ciencias Sociales, ni al libro de clases donde se registran las calificaciones y el transcurso de las clases realizadas, para que se pudiera dar un atisbo de la situación de los alumnos en ambas jornadas escolares.

Pero a través de los registros y de las entrevistas se puede vislumbrar que lo que puede servir como una evaluación subjetiva de los aprendizajes de los alumnos es el tipo de estrategias de aprendizaje que adquieren los alumnos, por ejemplo si se les enseña de forma tradicional son receptivas, memorísticas y mecánicas, que se olvidan fácilmente, haciendo de las clases un círculo vicioso donde el profesor siempre va a transmitir contenidos y se va a

presentar una historia descriptiva donde el análisis nunca se va a realizar de forma exitosa (Quinquers, 1998).

En cuanto al discurso que tiene el profesor de sus decisiones acerca de las estrategias que utiliza dentro del aula no existe algo concreto, ya que no logra estructurar una justificación entre lo que dice y lo que hace; promueve una actitud que busca la afinidad afectiva por sobre las prioridades del aprendizaje, con esto no se quiere decir que el docente no deba estrechar lazos con sus estudiantes, lo que si puede hacer, porque facilita el proceso de interacción entre profesor y alumno, pero su actuar en cuanto al manejo de una disciplina social como es la historia provoca que se desvirtúe, dejándola a un lado frente a otras prioridades como es mantener el prestigio del establecimiento.

Los estudiantes ven la gestión educativa por parte del profesor como algo monótono, sin mayores novedades ni de innovaciones. El estudiante percibe el proceder del docente y se adecua a él, predisponiéndose a lo que este le entrega, sin hacer mayores cuestionamientos y sin querer participar de la sesión o la clase. Esto da como resultado un proceso sin mayores alteraciones y que propicia estudiantes sin autonomía y sin capacidad de crítica.

Se puede concluir que este estudio si pudo acercarse a la realidad del docente, a pesar de las dificultades propias de la inserción en este mundo, se pudo apreciar que si se cumplió el objetivo general de *“Analizar los factores que inciden en la forma cómo el docente selecciona y utiliza estrategias de enseñanza en las clases de Historia y Ciencias Sociales en función del aprendizaje y del tipo de alumnos de la clase”*, ya que las situaciones en que se observo el desempeño de este permitieron hacer una reflexión entre lo que se dice y lo que se hace en el aula.

Si bien hubo dificultades propias de una investigación, como es la negativa a dar información acerca de una temática específica, los datos recolectados pudieron desentrañar la realidad de jornadas escolares completamente opuestas en el objetivo que se persigue de ellas, y esto se logra a través del desempeño docente en ambas jornadas.

Es preciso señalar que se produce un efecto de discriminación negativa entre lo que se enseña y como se enseñan en las distintas jornadas escolares, pero esta discriminación está íntimamente ligada al objetivo central que persigue el Estado a través de los establecimientos municipalizados con estos programas de educación alternativos, y es mantener a los estudiantes al interior del sistema escolar, que logren completar la enseñanza media para que el país logre subir puntos estadísticos de escolaridad certificada, ante organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la CEPAL, etc.

El caso de la jornada del decreto 190 abre las puertas para la investigación y la discusión acerca de cómo se están desarrollando los procesos educativos, si nos los estamos tomando es serio o simplemente nos estamos dejando llevar por las leyes del mercado que desean que nuestra sociedad este capacitada para cumplir órdenes en el mundo laboral sin hacer un mayor cuestionamiento de los procesos históricos que nos han llevado a conformarnos como tales, con nuestra propia cultura, costumbres e ideología.

Hay que mencionar que, durante el proceso de investigación la situación de los estudiantes del decreto 190 provocó que se ahondara en indagar como se conformaba este programa desconocido para la gran parte de la población y también para quienes forman parte del sistema educacional secundario del propio centro educativo, quienes al momento de tener que ingresar a esta realidad, recién se enteran en qué consiste este programa educativo.

Se estima necesario responder a la falta de información entregada acerca de los procedimientos utilizados por el docente durante el desarrollo de las clases de historia, ya que como decíamos anteriormente, la situación del decreto 190, centra la atención en lo que se produce en las clases, que en cómo procede el docente en su propia disciplina.

Aunque ello no se dejó completamente de lado, sólo que los resultados obtenidos responden a una discriminación didáctica entre dos programas educativos de un mismo establecimiento, basadas en una discriminación negativa no en las decisiones que toma el docente para llevar a cabo las técnicas de trabajo pedagógicas, porque este utiliza la misma modalidad de enseñanza tradicional en los cursos de ambos programas escolares, sino que responde a una discriminación negativa curricular que proviene del mismo creador y fomentador del programa, el gobierno, y que se expresa en la limitación de asignaturas y horas de clases al decreto 190. Y también comprende una discriminación negativa por parte del establecimiento, quien antecede los logros de este, por sobre el real aprendizaje de sus estudiantes, evidenciando un proyecto educativo de tradición humanista cuando la realidad en la que están, lleva a los educandos a una constante presión sobre lo que deben ser por estar en este establecimiento para no llegar a estar en otro programa educativo.

Desde la perspectiva socioconstructivista este currículo oculto que “domina” de cierta forma el actuar del docente en la sala de clases, lo deja como un personaje dependiente y sin posibilidades de cambio, frente a ello la necesidad por lograr dar sentido a la profesionalidad del maestro es crucial para lograr autonomía en el actuar, ya que no solo una persona puede trabajar por todo un departamento para preparar el material didáctico que se van a utilizar en las clases, sino que también el docente es capaz de evaluar y discernir en el contexto

mismo del aula, que es lo que requieren los y las estudiantes para aprender, no solo conceptualmente, sino que también procedimental y actitudinalmente..

Para cerrar, se avalan las propuestas de Martinica (2005), Casasús (2001), Bruñir (2005) en que no solo el docente es responsable de este tipo de problemáticas sino que también deben su cuota otras piezas del sistema educativo. La suma de todo el conjunto es quien tiene en sus manos la posibilidad de realizar cambios para lograr procesos educativos de calidad en todos los establecimientos educacionales, pero mientras existan quienes acreditan este tipo situaciones, como los mismos colegios y los organismos gubernamentales a cargo, los resultados en el rendimiento de los estudiantes no van a cumplir con la apropiación de los aprendizajes holísticos ,sino que van a seguir una tendencia muy antigua que tiene que ver con responder solo a los parámetros impuestos, que tienen que ver con el cumplir con la necesidad de aprobación política, económica y social de las instituciones educativas , sin poder llegar nunca a la conformación de la escuela eficaz permitiendo una contradicción entre el curriculum publico y el oculto, entre los intereses que persiguen una educación real y aquellos que buscan continuar con la mecanización de la población.

ANEXOS

ANEXO N° 1

“Pautas de entrevistas”

Pauta de entrevista a las y los profesores del establecimiento donde se realiza la investigación.

- Comenzar por un saludo y dar las gracias de antemano por el tiempo prestado y por la información que estará entregando a la investigación.
- Preguntar por si molesta la grabadora. Si es así, esconderla de la vista del entrevistado.
- Introducir al tema por medio de preguntas cotidianas para que la entrevista no se transforme en un asunto frontal y engorroso para él o la docente.
- Después de crear un clima cordial, comenzar la entrevista.

Preguntas:

1. Desde hace ya algún tiempo el rendimiento académico de las y los estudiantes se ha convertido en un tema muy importante a la hora de construir escalas de medición (como las pruebas estandarizadas) entre escuelas, liceos y colegios privados. ¿Cree Ud. Que esta realidad está influyendo dentro del establecimiento donde trabaja?
2. ¿Qué opina del rendimiento académico y cree que esta variable afecte a la hora de realizar las clases de su disciplina?
3. ¿El centro educativo ha creado sus propios parámetros de medición de rendimiento académico para sus estudiantes?
4. ¿Cree UD que influye (positiva o negativamente) en las y los estudiantes algún tipo de medición del rendimiento académico?
5. ¿Cree UD que a las y los estudiantes les afecta a la hora de aprender los contenidos de su especialidad, estos parámetros de medición (propios del establecimiento o los las pruebas estandarizadas)?
6. ¿Considera Ud. que los y las profesoras somos responsables del rendimiento académico de las y los estudiantes?
7. ¿Cómo detecta que aprenden sus estudiantes?
8. ¿Implementa estrategias diferenciadas en sus alumnos para que aprendan lo mismo en una clase?

Pauta de entrevista a él o la jefe de UTP del establecimiento donde se realiza la investigación.

- Comenzar por un saludo y dar las gracias de antemano por el tiempo prestado y por la información que estará entregando a la investigación.
- Preguntar por si molesta la grabadora. Si es así, esconderla de la vista del entrevistado.
- Introducir al tema por medio de preguntas cotidianas para que la entrevista no se transforme en un asunto frontal y engorroso para él o la docente.
- Después de crear un clima cordial, comenzar la entrevista.

Preguntas:

1. El tema del rendimiento académico de los y las estudiantes de educación básica y media está en la palestra de discusión, debido a los bajos resultados obtenidos por los liceos municipales no emblemáticos y algunos particulares subvencionados, que no consiguen equiparar a aquellos colegios privados ya sea en puntajes del SIMCE y en el ingreso a las universidades tradicionales por medio de la PSU y que también han sido expresados en la llamada “Revolución pingüina”. Dado este panorama, ¿Cómo abordan dicha temática con cada nivel de enseñanza media, con cada curso en este establecimiento?
2. ¿El establecimiento cuenta con algún proyecto educativo propio que aborde este tipo de problemáticas y trate de solucionarlas en su interior?.
3. ¿Qué se persigue con ello y que resultados se han obtenido observando a aquellos que ya han egresado de este establecimiento?
4. ¿Qué opinan los apoderados de esta forma de organizar a las y los estudiantes del establecimiento?, ¿son medidas adoptadas en conjunto?.

Pauta de entrevista a las y los estudiantes del establecimiento donde se realiza la investigación.

- Comenzar por un saludo y dar las gracias de antemano por el tiempo prestado y por la información que estará entregando a la investigación.
- Preguntar por si molesta la grabadora. Si es así, esconderla de la vista del entrevistado.
- Introducir al tema por medio de preguntas cotidianas para que la entrevista no se transforme en un asunto frontal y engorroso para él o la docente.
- Después de crear un clima cordial, comenzar la entrevista.

Preguntas:

1. La “Revolución Pingüina” puso en antecedente a la gran mayoría de la población sobre lo que estaba ocurriendo con la educación municipal y subvencionada en nuestro país, mostrando la gran brecha existente entre la enseñanza privada y la pública, ¿sientes que esta realidad te afecta directamente y en qué sentido?
2. ¿En tu colegio percibes alguna diferencia (tanto educativa como en infraestructura) como las que se observaron durante los días de protestas estudiantiles?
3. Te doy un supuesto, tu profesor hace clases en el 3° medio A con notas superiores a 6.0 y a un 3° medio B con notas inferiores a 5.9, tu cursas el segundo grupo ¿Analizando el caso anterior ¿crees que el profesor de historia y ciencias sociales haga alguna diferencia entre ambos cursos a la hora de realizar las clases?
4. ¿Cómo es la relación con tus compañeros(as) que tienen mejores calificaciones?
5. ¿Cómo percibes la relación del o la docente con estos estudiantes y con los que obtienen menores calificaciones?

ANEXO N° 2

“PEI” Liceo A N° 131 Haydeé Azocar Mancilla



Liceo A Nº 131
Haydée Azócar Mancilla

1. PRESENTACIÓN



NO TAN ALTO

*"De cuando en cuando y a lo lejos
hay que darse un baño de tumba.*

*Sin duda todo está muy bien
y todo está muy mal, sin duda (...)*

*Hay que darse un baño de tumba
y desde la tierra cerrada
mirar hacia arriba el orgullo.*

*Entonces se aprende a medir
se aprende a hablar,
se aprende a ser..."*

**"Estravagario"
Pablo Neruda**

Invitar a vivir, es la gran responsabilidad que tiene la sociedad adulta para con sus jóvenes. Tal vez parezca una idea muy simple, justamente es eso lo que queremos, que se transforme en una idea simple, tierna y bella como respirar. Sí, para qué complicar las cosas, si se puede y se debe ser un ser humano, e invitar a vivir es lograr que nuestros alumnos tomen el peso de ser un ser humano, para alcanzar esa finalidad es que queremos convertirnos en un espacio que ayude a generar oportunidades para nuestros alumnos y que vivir sea un acto simple, tierno y bello.

Invita a vivir, se inserta en la gran tradición humanista de la que somos parte, son 47 años de historia, sin duda con altos y bajos, pero con la idea clara de que hacer educación es creer y tener fe en el futuro, en nuestros alumnos. En esta tradición humanista el sentido de hacer educación es mejorar la vida. Hacer educación es la gran responsabilidad social, es hacer que el alumno desarrolle sus potencialidades, es hacer que se integre a la sociedad, es hacer que asuma su rol histórico y se transforme en un agente de cambio, en nuestro gran sueño humanista es hacer que nuestros alumnos sean personas, con todo el rigor de la dignidad que ello significa.

Invitar a vivir es el desafío en estos tiempos, pero somos tercos en este sentido, seguimos, pero no ilusos, por el contrario, porque tenemos los pies bien puestos sobre la tierra es que creemos en lo necesario que es hacer educación.

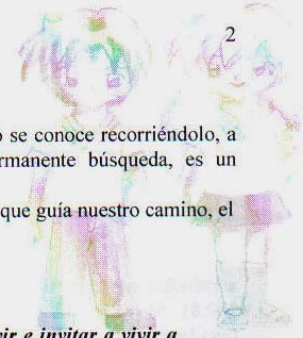
2. NUESTRO SUEÑO

*"Yo voy soñando caminos... de la tarde, las
colinas doradas, los verdes pinos, las
polvorientas encinas. ¿Adónde el camino irá?
Yo voy cantando, viajero, a lo largo del
sendero... La tarde cayendo está."*

Nosotros como institución educativa, vamos conjugando las ideas de sueño y camino. Ese sueño no es de uno ni de los que estamos aquí ahora, el sueño es la vida, es la humanidad



Liceo A N° 131
Haydée Azócar Mancilla



humanizándose. El camino, es lo que nos caracteriza, el cual sólo se conoce recorriéndolo, aprender a ser Liceo o una Comunidad Educativa es una permanente búsqueda, es un permanente hacer camino.

Es así como tenemos ideales, nuestra utopía, el gran sueño que guía nuestro camino, el que se expresa en la siguiente visión:

2.1. Visión del Liceo

Ser una comunidad educativa, en la que podemos convivir e invitar a vivir a las futuras generaciones, libres y conscientes, construyendo un espacio deseado de sueños comunes, donde todos somos necesarios y responsables.

De nuestra visión se desprenden las siguiente propuesta valórica:

El respeto: pensado como una actitud que fundamenta toda la convivencia humana, en la idea de aceptar a otro como un legítimo otro, igual en derecho y en dignidad como persona para desarrollarse en la comunidad.

La capacidad de diálogo: que conlleva veracidad, transparencia, actitud democrática, llegando a acuerdos mutuos, siendo tolerantes capaces de buscar soluciones creativas a los desafíos del hoy y el mañana.

Un ser emprendedor: con un gran espíritu crítico y esfuerzo para **transformar su entorno** natural y social en un ambiente armónico, grata, además que sea capaz de asumir causas a favor de la dignidad humana con la protección y conservación del medio ambiente.

La solidaridad: como un compromiso de vida, una actitud de amor y fraternidad permanente de preocupación por el prójimo, reconociendo la dignidad del ser humano con un claro sentido social.

Como norte que guía lo que debemos realizar en nuestro trabajo cotidiano, es que nos sirve la siguiente misión institucional que hemos elaborado:

2.2. Misión del Liceo

Somos un Liceo con raíces históricas, con una trayectoria avalada por nuestra comunidad, que ha sentido como propia su quehacer educativo, por lo que nuestra misión es crear un espacio de reflexión generando seres solidarios, dialogantes y transformadores del mundo. Donde procuramos promover un encuentro en que confluyan distintas visiones que vayan aunando criterios e intereses de toda la comunidad liceana, con el compromiso de generar espacios armónicos de participación y creación de instancias educativas, que respondan a las necesidades, aptitudes, desafíos e intereses de nuestros educandos, y de la sociedad en su conjunto.



3. MARCO CURRICULAR

El marco curricular de nuestro Liceo está fundado en la propuesta de a Reforma Educacional que se está implementando en nuestro país, además de la Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, y del Decreto 22 de mayo de 1998, en el cual se establece los **Objetivos Mínimos y Contenidos Obligatorios de enseñanza media y fija las normas generales para su aplicación.**

De la LOCE, recogemos la siguiente idea: “La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho; y , en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación”. Nosotros como entidad estatal y comunitaria no podemos estar alejados de esta idea.

En referencia a los Decretos: 220/98 y 240/99, nosotros nos hacemos eco de:

i.- **sus principios valóricos**, que se basa en la “concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derecho Humanos”. Con la convicción de que los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva”. Ofrecer la a los jóvenes la “posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos”.

ii.- **orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje**, con lo cual la educación “debe ser relevante tanto para la formación de la persona y del ciudadano, como la persecución de estudios superiores y el desempeño de actividades laborales”. En relación con los sectores y subsectores estos son “concebidos como empresas humanas, por lo tanto históricas, de permanente descubrimiento y redefinición de sus límites”, este implica ampliar la mirada y no sólo centrarse en conceptos, criterios o procedimientos, sino también, en procesos de construcción o descubrimiento. Como principio de aprendizaje, la labor pedagógica tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas. El empleo de procedimientos didácticas que logren el aprendizaje de competencias de orden superior como la de análisis, interpretación y síntesis de información procedente de una diversidad de fuentes; la resolución de problemas; la comunicación de ideas, opiniones y sentimientos de manera coherente y fundamentada; la de comprensión sistémica de procesos y fenómenos; las de trabajo en equipo, la de manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio. Un trabajo escolar eficiente en su relación con contextos y propósitos determinados, complementado con actividades de indagación y creación de los alumnos, ya sea individual o colectiva.

CONOCIMIENTO, HABILIDADES, VALORES

Los OF y los CMO de la Educación Media, se refieren no sólo al conocimiento como conceptos y procedimientos, sino también a las habilidades y las actitudes que necesitan adquirir los alumnos.

Los contenidos agrupan tres grandes categorías de aprendizaje: Conocimientos, Habilidades y Actitudes. Estas categorías, traducidas en términos de objetivos aluden respectivamente a capacidades y competencias de carácter comprensivo y valorativo que alumnos y alumnas deben lograr para su desarrollo y formación.



La experiencia escolar busca entregar a sus alumnos en forma integrada, conocimientos, habilidades y actitudes.



Determinadas habilidades y actitudes se aprenden más efectivamente en relación a unos sectores y subsectores que a otros

- a) **Los conocimientos:** incluyen conceptos, sistemas conceptuales e información sobre hechos, procedimientos procesos y operaciones.

Adicionalmente, tanto en objetivos como en contenidos se distingue entre:

- El conocimiento como información, es decir, como conocimiento de objetos, eventos, fenómenos, símbolos, y
- El conocimiento como entendimiento, es decir, la información puesta en relación o contextualizada, integrando marcos explicativos y/o interpretativos mayores, y dando base para discernimientos y juicios.

- b) **Las Habilidades:** se refiere a capacidades de desempeño o de realización de procedimientos que deben adquirir y desarrollar los alumnos en su proceso de aprendizaje: estos serán tanto en el ámbito intelectual o práctico, la creatividad y la imaginación.

Habilidades (competencias) en el nuevo marco curricular de la Educación Media.

1. Habilidades de estudios e investigación
2. Habilidades comunicativas
3. Habilidades en uso de herramientas y procedimientos
4. Habilidades de resolución de problemas
5. Habilidades intelectuales de orden superior (clasificar – analizar – sintetizar – inducir – deducir – formular hipótesis)

- c) **Las actitudes:** son disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas, a determinados tipos de acción, por ejemplo: el marco de objetivos y contenidos curriculares plantea actitudes a inculcar en alumnos respecto a: desarrollo personal, aprendizaje y relación con el conocimiento, relación con los demás, derechos y deberes ciudadanos, disciplina de estudios y trabajo personal, trabajo en equipo, manejo de evidencia, verdad y criticidad, diálogo y manejo de conflictos, entorno natural entre otras dimensiones.

La reglamentación como principios curriculares que hemos decidido hacerlos propios, nos orientamos por los siguientes modelos curriculares: humanista, cognocitivista y holístico.

Una educación humanista en la idea que ella permite desarrollar todas las potencialidades de la persona, es el ser humano y la formación de personas lo que guía en primer lugar nuestro hacer pedagógico. Entendemos que tanto las capacidades como las habilidades ayudan a la realización personal, pero siempre con un sentido solidario del progreso social.



Una educación cognocitivistica entiende el aprendizaje como un proceso de significación. El alumno aprende cuando es capaz de construir a partir de una información determinada su propia representación personal. No es una aproximación vacía, en tanto ocurre situado, con experiencias y conocimientos. Para que exista aprendizaje significativo es necesario que las ideas, expresadas simbólicamente, se relacionen de un modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, es decir, se relaciona con algún aspecto relevante existente en la estructura cognitiva del alumno. Se entiende que el alumno es una persona con potencialidades, con conocimiento, es un ser perfectible y trascendente; dinámico, capaz de observar, relacionar, crear, impactarse y deslumbrarse, capaz de ir construyendo y guardando su propio conocimiento, es un ser social. Deseamos una educación para la vida y en esta perspectiva un criterio que cruza nuestro currículo es la capacidad de aprender a aprender, que supone adquirir las habilidades pertinentes para hallar la información, dominar principios que pueden ayudar a resolver problemas, la asimilación de principios formales de investigación, en definitiva como objetivo central que el alumno desarrolle la autonomía en el aprendizaje, con la actitud y la disposición que se necesita.

Holístico implica un currículo que recoge aquellos elementos que son pertinentes y necesarios para la formación de nuestros alumnos. En nuestro sentido de educación, implica desarrollar en nuestro alumno una actitud crítica y abierta al cambio cuando es necesario, cuando éste es verdaderamente un avance para todos.

4. OBJETIVOS INSTITUCIONALES

ÁMBITO: PEDAGÓGICO – CURRICULAR

1. Encausar el principio de autonomía curricular que permita al establecimiento impartir una enseñanza de calidad, en términos de la oferta curricular y la distribución del tiempo y agrupamiento de los alumnos de nuestro establecimiento.
2. Promover la realización de Programas y el diseño de Estrategias Didácticas que aseguren aprendizajes de calidad en todos nuestros educandos.
3. Estimular el autoperfeccionamiento de los docentes, que promueva el desarrollo global, afectivo, valórico, cognitivo y conceptual de los alumnos.
4. Diseñar y ejecutar un programa de evaluación de los resultados de los aprendizajes y de las metas educativas institucionales.

ÁMBITO: COMUNITARIA Y DE RELACIONES CON EL ENTORNO.

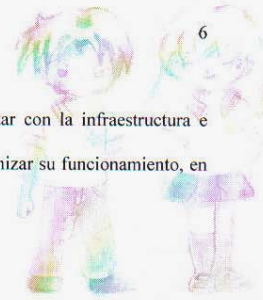
1. Potenciar las instancias de apoyo interno y fortalecer la cooperación con redes externas en lo técnico - pedagógico, social y de servicio público.
2. Impulsar actividades que promuevan la integración de padres y apoderados en la educación de sus hijos.
3. Incrementar la representatividad y la gestión del Centro de Alumnos, además de su participación en estructuras internas del Liceo.

ÁMBITO: GESTIÓN DE RECURSOS.

1. Restablecer o fundar canales de comunicación que permitan la participación en la generación y conocimiento de la información institucional de todos los integrantes de la Comunidad Educativa, de forma responsable, ágil y oportuna.
2. Establecer una forma de acción que permita centrar la administración y adquisición de los recursos para el aprendizaje en el CRA.
3. Generar las condiciones de tiempo y espacio para que los diversos equipos de trabajo logren los objetivos del Liceo.



Liceo A Nº 131
Haydée Azócar Mancilla



4. Generar un plan de mantención del Liceo que permita contar con la infraestructura e instalaciones adecuadas para el funcionamiento.
5. Coordinar el uso de los distintos espacios escolares para optimizar su funcionamiento, en cuanto a criterios de uso y horarios.

5. PROGRAMAS DE ACCION

ÁMBITO: PEDAGÓGICO – CURRICULAR

1. MI ASIGNATURA UN GRAN PROYETO DE APRENDIZAJE

DESCRIPCION

Se pretende con este programa desarrollar la calidad de aprendizaje autónomo de los estudiantes, por medio del desarrollo de distintos proyectos de trabajo o investigación, que permitan un proceso activo, participativo y consciente en la adquisición de los aprendizajes. Para lograrlo todos los sectores de aprendizajes concluirán su trabajo de este tipo, realizado por los alumnos el cual debe darse a conocer a la comunidad.

OBJETIVO GENERAL

Mejorar la calidad de los aprendizajes, logrando que nuestros alumnos adquieran la habilidad para aprender en forma autónoma, permitiéndoles adquirir las herramientas estratégicas que les permitan resolver de una manera creativa y eficiente diversos problemas a los que se ven expuestos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Capacita a nuestros alumnos en el desarrollo de la investigación básica como una forma de resolver problemas.
- Aprender, por parte de los educandos, la elaboración de proyectos que le permitan el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo.
- Desarrollar la habilidad en los estudiantes, de evaluar sus propios trabajos y el de los demás.

METAS

- Mejorar cualitativamente los aprendizajes de nuestros alumnos en los distintos sectores de aprendizaje.
- Lograr que el 100% de nuestros alumnos aprendan a elaborar proyectos para dar solución a problemas planteados.
- Lograr que el 100% del estudiantado, dé a conocer los resultados de sus investigaciones a la comunidad.

ACTIVIDADES

- Motivar a todos los integrantes de la Unidad Educativa.
- Inicio oficial del Programa.



Liceo A N° 131
Haydée Azócar Mancilla

- Exposición de trabajos.
- Evaluación del Programa.

RESPONSABLES

Coordinación : UTP
Ejecución : Profesores de Asignatura
Evaluación : Equipo de Gestión



INDICADORES DE CONTROL

- Impacto en la población escolar
- Encuesta de opinión a alumnos participantes del programa.
- Pauta de evaluación del Programa
- Encuesta a la Comunidad Educativa en General
- Exposiciones realizadas
- Número de trabajo presentados.

2. Abriendo espacios de aprendizaje y crecimiento: “Mi Asignatura Juvenil”

DESCRIPCIÓN

El Departamento de Orientación de Enseñanza Media, reforzará la acción educativa potenciando los espacios de crecimiento y aprendizaje en el área socio – afectiva, a través de la aplicación de la metodología participativa en las horas de Consejo de Curso y de Orientación que pasan a constituir una asignatura con le propósito de que los alumnos(as) tengan un espacio de diálogo y reflexión para que sean capaces de constituir sus propias respuestas fortaleciendo desarrollo personal con la mediación del profesor jefe.

Objetivos Específicos

- Ejercitar habilidades sociales: comunicación, afectividad, empatía, asertividad, solidaridad y creatividad, a nivel de los alumnos, apoderados y profesores.
- Favorecer y estimular ña organización y el trabajo en equipo a nivel de alumnos, profesores y apoderados.
- Potenciar el trabajo de los profesores jefes como mediadores en los procesos de desarrollo personal de los alumnos.
- Fortalecer el tratamiento de los OFT en los sectores y/o subsectores de aprendizaje.
- Fomentar la capacidad de evaluación y de crítica de los alumnos.

METAS:

- Lograr el desarrollo de habilidades de comunicación, afectividad, empatía, asertividad y creatividad 70%.
- Fortalecer estimular el trabajo en equipo 70%
- Coordinar, asesorar y apoyar el trabajo de los profesores jefes en el desarrollo integral de los alumnos y la aplicación de los OFT en el currículo en un 90%.
- Incentivar la capacidad de auto y coevaluación para el ejercicio de una actitud crítica y responsable en un 70%

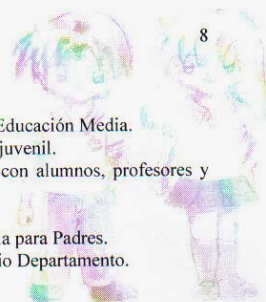
ACTIVIDADES:



Liceo A N° 131
Haydée Azócar Mancilla

8

- Elaboración de un programa de orientación para la Educación Media.
- Elaboración y ejecución de programa de asignatura juvenil.
- Elaboración de material de apoyo para el trabajo con alumnos, profesores y apoderados.
- Desarrollo de talleres con profesores jefes.
- Capacitación de padres como monitores para Escuela para Padres.
- Evaluación del programa de orientación por el propio Departamento.



RESPONSABLES:

- Coordinación: Departamento de Orientación.
- Ejecución: Orientadores, profesores jefes, profesores de asignaturas, alumnos y apoderados, U.T.P.
- Evaluación: Departamento de Orientación.
- Plazos: Fecha de inicio Marzo de 2003
Fecha de Término Diciembre de 2004

INDICADORES DE CONTRL DE LA GESTION:

- Cumplimiento de las metas e indicadores por medio de observación e instrumentos de medición.
- Realización de las actividades propuestas.

ÁMBITO: COMUNITARIA Y DE REALCIONES CON EL ENTORNO.

6. INFORME: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

Estimado(a) alumno(a):

Día a día la persona construye su propia vida y su ser, tiene la libertad de descubrir y elegir el camino a seguir para ser mejor.

Hoy te invitamos a explorar en ti, y deseamos que este mirarse a sí mismo(a) se convierta en práctica cotidiana para descubrir cómo estás creciendo, reconocer y entender tu propio valor y si es necesario aprender a cambiar pensamientos, palabras y acciones en pos de la gran meta ¡TÚ!

Pauta evaluativa

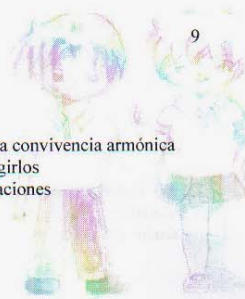
CONCEPTO	NIVEL	DESCRIPCION
Rara vez	4	Ha Logrado un óptimo desarrollo
Ocasionalmente	3	Ha logrado desarrollar el rasgo, pero podría ser mejor
Generalmente	2	Ha desarrollar el rasgo, pero no lo suficiente
Siempre	1	No evidencia progreso aún

I. VISION ...invitar a vivir, crear el espacio soñado de sueños comunes...

Se espera que la comunidad educativa tenga adhiera, actúe y tenga como virtud los siguientes valores:

- Capacidad de diálogo
- Capacidad emprendedora y transformadora del entorno
- Solidaridad

II. AREA DE CRECIMIENTO Y AUTOAFIRMACION PERSONAL



- Cuidas tu higiene personal y presentación escolar
- Favoreces la relación con los demás, propiciando una convivencia armónica
- Eres capaz de reconocer tus errores y tratas de corregirlos
- Utilizas tus capacidades y tratas de superar tus limitaciones

III. AREA DEL PENSAMIENTO

- Expresas tus ideas en forma clara y oportuna
- Manifiestas opiniones reflexivas y/o críticas
- Utilizas estrategias en la solución de problemas
- Elaboras conclusiones en relación con tema dado

IV. AREA DEL PENSAMIENTO

- Eres capaz de aceptar opiniones, aunque no concuerden con las tuyas
- Resuelves tus problemas sin agresividad y violencia
- Eres capaz de actuar en forma honesta
- Usas vocabulario, modales y actitudes que demuestran respeto por los pares y el resto de la Comunidad Educativa
- Actúas en forma solidaria

V. AREA LA PERSONA Y SU ENTORNO

- Demuestras interés y te esfuerzas por desarrollar bien tu trabajo
- Participas en forma responsable en actividades de la comunidad escolar
- Cuidas de tu medio ambiente (entorno escolar y comunidad)
- Respetas las normas establecidas por la Unidad Educativa.
-

7. NORMAS DE CONVIVENCIA

INTRODUCCIÓN

Toda institución se rige por normas de relación social. Por lo tanto, los alumnos y Apoderados que se integran a nuestra Unidad Educativa, deben respetarlas para interrelacionarse en un ambiente de sana convivencia.

Estas normas de convivencia interna fijan deberes y derechos.

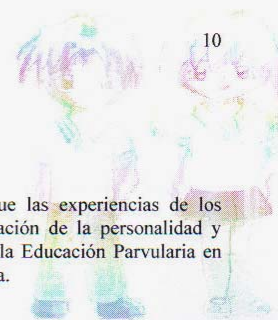
FUNDAMENTACIÓN

El fundamento de estas normas se basa en los siguientes valores: respeto, solidaridad, honradez y responsabilidad, donde el diálogo será el eje articulador de estos valores.

Tanto los valores como el diálogo se complementan y se desea que impere el espíritu de compromiso frente a ellos, con el objeto que sean internalizados, aceptados y valorados por todos sus integrantes.

Al ingresar un alumno a cualquiera de las Secciones de nuestro Liceo, éste propenderá a mantener un comportamiento adecuado, a su calidad de alumno, formando parte de él e identificándose plenamente. Su apoderado se comprometerá en las actividades propias del rol que le corresponderá desempeñar.

Dirección, Cuerpo Docente, No Docentes, Padres y Apoderados, Educandos, conformarán esta gran familia denominada Liceo A N° 13 1, cuya misión es: "La formación integral de todos los alumnos con hábitos, valores, autoestima, con un sentido positivo de la vida y respeto por la conservación del medio ambiente".



6.1 SECCIÓN PRE – BÁSICA

FUNDAMENTACIÓN

Basándose en el principio psicológico que expresa: que las experiencias de los primeros años de vida en el hombre son decisivas en la formación de la personalidad y consecuente con la importancia que se le asigna, actualmente a la Educación Parvularia en nuestro país, se han elaborado estas normas de convivencia interna.

NORMAS ADMINISTRATIVAS

Mamá y Papá:

Deseo que te comprometas fielmente a cumplir con las normas, pues ello me permitirá desarrollar adecuadamente todas mis capacidades y tendré un mejor desempeño en esta etapa escolar.

Mi Horario Será

JORNADA MAÑANA : Ingreso 08:30 a 08:45 horas
Salida 12:30 horas

JORNADA TARDE : Ingreso 13:30 a 13:45 horas
Salida 17:30 horas

Las actividades se iniciarán a las 08:45 horas, en la mañana y a las 13:45 horas en la tarde.

Al ingresar, déjeme en la puerta evita entrar al jardín, de esta forma me ayudas a afianzar mi autonomía.

Mi tía atenderá tus consultas todos los días en el siguiente horario.

JORNADA MAÑANA : 12:30 a 13:00 horas.

JORNADA TARDE : 17:30 a 18:00 horas.

Mamá

Cumple con el horario de ingreso y salida, de esta forma me ayudas a formar el hábito de la puntualidad.

En caso de que tú no puedas venir a buscarme, envía una nota firmada a la Tía, para que autorice la salida junto a la persona que viene a buscarme.

En cuanto a mi asistencia, motivame constantemente a cumplir con responsabilidad, sólo cuando esté enfermo déjame en casa.

MI PRESENTACIÓN PERSONAL

- Debe ser siempre óptima y asistiré limpio, usando todos los días mi cotona (hombre) el delantal cuadrillé azul (mujer).
- Revisa mi pelo constantemente, si sufro de pediculosis, puedo contagiar a mis compañeros pues ésta es una enfermedad parasitaria transmisible.
- En caso de que nos cambiemos de casa, avisa oportunamente a mi tía, nuestro nuevo domicilio.
- La lista de materiales que solicita mi tía es necesaria para poder desarrollar mis actividades.

GENERALIDADES



- Cuando el apoderado retire a su hijo del jardín antes de la hora de salida, deberá ser registrada en el cuaderno de crónica con la firma del Apoderado.
- Cuando los niños no tengan clases o su horario sea reducido se informará al apoderado en forma oportuna a través de la libreta de comunicaciones.
- En paseos o visitas a diversos lugares, se deberá tener autorización escrita y firmada por el apoderado.
- Responder por destrozos o daños provocados por su hijo o pupilo.

Mamá: Recuerda que al contratar mi transporte escolar, éste debe ser seguro y puntual, en los horarios de entrada y salida del jardín y debe responsabilizarse de mi cuidado.

NORMAS TÉCNICO PEDAGÓGICAS

Mamá y Papá

- Además de todo lo señalado anteriormente, es necesario que asistas a todas las citaciones hechas por la tía, con ello conseguirás:
 - o Tener una buena relación con mi tía, para que ambas me conozcan y me ayuden a crecer, teniendo un compromiso permanente con ella en la formación de valores, hábitos y aprendizajes.
 - o Al asistir a reunión, aprenderán la forma de ayudarme en el desarrollo de mi personalidad.
 - o Ayuda a mantener y mejorar el ambiente físico del jardín de acuerdo a tus posibilidades.
 - o Vela por el prestigio del Liceo, emitiendo tus opiniones, críticas y soluciones al interior de las reuniones.
 - o Te integrarás al Subcentro de Padres y apoderados del Jardín participando en los acuerdos y/o actividades en el transcurso del año.
 - o Deberás participar y comprometerte en actividades extraprogramáticas, solidarias y de Escuela de Padres.
 - o Todo apoderado que falte reiteradamente a sus obligaciones como tal, será citado por la Dirección, para buscar en conjunto una solución a esta problemática, quedando como antecedente para consideración de matrícula del año siguiente.
 - o Todo apoderado deberá respetar el conducto regular: Educadora del curso, Coordinadora del Kinder, Director del Establecimiento, en caso de cualquier eventualidad, problema o inquietud.

6.2. SECCIÓN BÁSICA

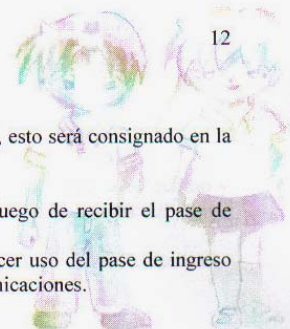
NORMAS ADMINISTRATIVAS

HORARIO DE FUNCIONAMIENTO

- La sección Básica tendrá un horario administrativo, de 08 a 19:30 horas, para la atención de los padres y apoderados, entrega de certificados de matrícula, traslado de alumnos, etc.
- El horario de clases del alumnado, cumpliendo 40 hrs. a la semana, será el siguiente:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
ENTRADA	08:15	08:15	08:15	08:15	08:15
SALIDA	17:00	15:45	15:45	15:45	14:00

- La puntualidad es un hábito que debe ser cultivado desde temprana edad, por lo tanto, los alumnos evitarán llegar atrasados al inicio de la jornada de clase. Al cumplir el tercer atraso, será necesario una conversación con el alumno y su apoderado para



buscar el remedial consensuado y solucionar esta carencia, esto será consignado en la hoja de vida del alumno por el Paradocente del nivel.

El alumno atrasado ingresará inmediatamente a clases, luego de recibir el pase de ingreso entregado por Inspectoría.

Los alumnos que viven en localidades lejanas, pueden hacer uso del pase de ingreso que les entregará inspectoría General en la libreta de comunicaciones.

INGRESO Y SALIDA DEL LICEO.

- La entrada y salida del Liceo, se hará por los portones de acceso, evitando salir del establecimiento sin autorización.
- Al término de la jornada diaria de los alumnos de PRIMER AÑO BÁSICO, los apoderados los retirarán con puntualidad para evitar accidentes.
- En caso de control médico o dental los alumnos durante el período de clases. Éstos serán retirados, personalmente, por el apoderado. En caso de imposibilidad de éste, lo hará un familiar cercano mediante una comunicación escrita del apoderado titular.
- Los encargados del transporte escolar, esperarán a los alumnos en el sector asignado, en ningún caso los podrán retirar de la sala de clases antes del término de la jornada.

INASISTENCIAS Y JUSTIFICACIONES

- El alumno que falte a clases, debe ser justificado personalmente por el apoderado en inspectoría, en caso de imposibilidad mayor el apoderado deberá justificarlo por escrito.
- En caso de inasistencias reiteradas, el alumno será citado junto a su apoderado para conocer las razones que motivan la inasistencia y buscar una solución en conjunto.

PERMANENCIA Y SALIDA DE LA SALA

- Los alumnos deben permanecer en la sala, durante las horas de clases y en horas libres, pues éstas son horas de estudio e investigación.
- Durante los recreos, los alumnos abandonarán la sala de clases, quedando éstas desocupadas para lograr una adecuada ventilación
- Todo cambio de horario, suspensión de actividades u otros, serán comunicados en forma oportuna a los apoderados por escrito, mediante la libreta de comunicaciones.
- Si el alumno debe volver a actividades contra jornada, deberá hacerlo con la indumentaria adecuada a la actividad y presentará en Inspectoría la credencial de actividades extraescolares.
- Las salidas a terreno, visitas guiadas, paseos, dentro o fuera de la localidad, deberá ser autorizado por el apoderado en forma escrita, mediante el formato tipo de salida, el cual quedará en poder de Inspectoría General.

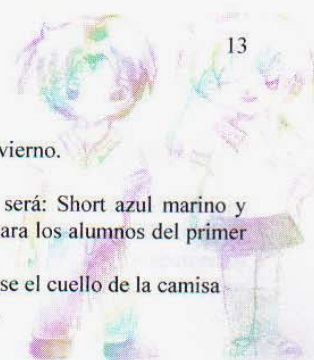
PRESENTACIÓN PERSONAL

Luego de consensuar las normas de convivencia con todos los integrantes de la Unidad Educativa, se determinó el siguiente uniforme escolar:

VARONES	DAMAS
- Camisa blanca	- Blusa blanca
- Pantalón plomo	- Jumper azul
- Corbata e insignia	- Corbata e Insignia
- Sweter azul	- Chaleco azul
	- Delantal cuadrillé azul



Liceo A N° 131
Haydée Azócar Mancilla



Las alumnas podrán usar pantalón de paño durante el período de invierno.

- El uniforme de Educación Física, para damas y varones, será: Short azul marino y polera blanca, el cual podrá servir de uniforme de verano para los alumnos del primer Ciclo Básico.
- Los alumnos usarán un corte de pelo sobrio, que no sobrepase el cuello de la camisa
- Las alumnas evitarán el uso de maquillaje, aros y colgantes.

UTILES ESCOLARES

- El listado de útiles escolares que usarán los alumnos, según nivel, será entregado a los apoderados durante el período de matrícula.
- La libreta de comunicaciones será de uso obligatorio para todos los alumnos, pues constituye el nexo de comunicación entre el hogar y el Liceo.
- Los alumnos del primer ciclo llevarán sus útiles marcados, sus cuadernos forrados según las instrucciones de su Profesor Jefe.
- Para la clase del Área Técnico Artística, se prohíbe el uso de cuchillos cartoneros y adhesivos como neoprán.
- Para trabajo con guías de investigación, estudio o módulos de autoaprendizaje, los alumnos tendrán un archivador de tamaño oficio, para facilitar la evaluación de éstos.

DEBERES

Los alumnos deben:

- Mantener un comportamiento y vocabulario adecuados dentro y fuera del establecimiento.
- Respetar a todos y cada uno de los miembros de la Comunidad Escolar.
- Integrarse a su grupo curso, colaborando y recreándose en forma adecuada, evitando grescas y peleas entre compañeros dentro y fuera del Liceo.
- Actuar con honestidad, ante cualquier hecho o circunstancia.
- Avisar de inmediato a Profesor de Turno o Inspector, cuando suceda un accidente en el patio o haya una situación de peligro.
- Cuidar el medio ambiente, botando los papeles y desperdicios en los basureros.
- Jugar en forma moderada, respetando la integridad física de sus compañeros, en especial de los más pequeños

DERECHOS Y BENEFICIOS

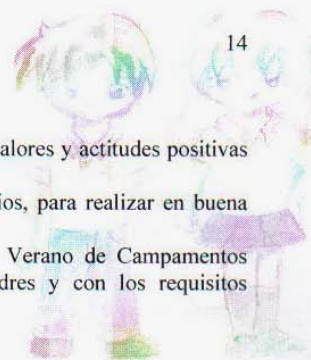
Todos los alumnos serán:

- Respetados en su integridad física, moral y religiosa.
- Atendidos en el Departamento de Orientación, para solucionar la problemática conductual o de adaptación que presente, a solicitud del Profesor Jefe y/o Inspectoría General.
- Integrados a grupo diferencial siempre y cuando lo necesiten, para solucionar las dificultades de aprendizaje, detectadas por un Psicólogo o a través de las pruebas de despistaje aplicadas por los profesores de grupo.
- Beneficiados con el seguro de Accidentes Escolares, después de haber sufrido un accidente dentro del Liceo, en el trayecto hacia o desde su hogar, lo cual les permitirá ser atendidos en forma gratuita en el Hospital de Buin.
- Beneficiados con desayuno y almuerzo escolar (programa P.A.E.) según sus necesidades y nivel socioeconómico.
- Estimulados a desarrollar sus inquietudes e intereses en los diversos Talleres y Academias, que ofrece el Departamento de Educación Extra Escolar.
- Beneficiados con el programa de Salud Escolar.



Liceo A Nº 131
Haydée Azócar Mancilla

14



- Estimulados, semestralmente, por sus logros académicos, valores y actitudes positivas manifestadas.
- Favorecidos con los útiles escolares que les sean necesarios, para realizar en buena forma su trabajo escolar. (entregados por la JUNAEB).
- Favorecidos en participar, cada año, en el Programa de Verano de Campamentos Escolares, según cuente con la autorización de sus padres y con los requisitos solicitados por el programa.

ANOTACIONES

- El alumno que presente anotaciones en su hoja de vida, el Profesor Jefe citará al apoderado para que tome conocimiento y, en conjunto, buscar la solución armoniosa y educativa a la conducta presentada. (impuntualidad, irresponsabilidad, indisciplina, etc.).
- El alumno que presente más de tres anotaciones, será su apoderado citado por Inspectoría General para buscar, en conjunto, una solución a la problemática del alumno, remitirlo a Orientación o sugerir la atención de un especialista. Se dejará constancia en la hoja de vida.
- Al completar el alumno más de seis anotaciones, se citará al apoderado, por parte de Inspectoría General, se pedirá informe de asistencia y avance a Orientación, o informe del profesional al cual se le indicó que asistiera.
- Si a pesar de las medidas tomadas en los puntos anteriores, el alumno persiste en un comportamiento poco adecuado y aumenta sus anotaciones negativas, será suspendido.
- Una anotación positiva elimina dos negativas.

CUIDADO Y MANTENCIÓN DEL LOCAL

- *Al comienzo del año, el Profesor Jefe asignará a cada alumno el mobiliario que usará y, éste será responsable de su mantención y cuidado, haciéndose responsable el apoderado de cualquier destrozo.*
- *Los alumnos deben procurar mantener en buenas condiciones de higiene su entorno, sala de clases, talleres, biblioteca, baños y camarines.*
- *El encargado o Jefe de aseo, luego de revisar su sala al ingresar a clases, dará cuenta a Inspectoría General de cualquier destrozo, encontrado en el aula.*
- *Los alumnos deberán tener especial cuidado con el uso de computadores, instrumentos de laboratorio, equipos audiovisuales. En ningún caso, podrán trasladar o efectuar cualquier intervención en los equipos, en ausencia del Profesor.*

DEBERES DE LOS APODERADOS

Todos los Apoderados Deberán:

- Velar por el prestigio del Liceo, emitiendo sus críticas y sugerencias en el lugar que corresponde. (Reuniones de Apoderados, Subdirección, Inspectoría General, etc.).
- Velar para que sus pupilos cumplan con las Normas de Convivencia Interna de la Sección.
- Preocuparse por los deberes y tareas de su pupilo, revisando en forma periódica sus cuadernos.
- *Asistir en forma mensual a Reunión de Apoderados, citaciones del Profesor Jefe, Inspectoría General, Orientación, Grupo Diferencial, para conocer las dificultades y logros de su pupilo.*
- Procurar que el alumno se presente a clases con los útiles y materiales necesarios para el buen desempeño, en las distintas áreas del Plan de estudio.
- *Responder por daños y destrozos provocados por su pupilo.*
- Retirar con puntualidad a los alumnos del Primer Ciclo Básico, evitando el nerviosismo y la pena de éstos al permanecer solos por largo tiempo.



- Acudir al llamado de Inspectoría General en caso de enfermedades repentinas o accidentes de su pupilo que implique salida extraordinaria del Liceo.
- Responsabilizarse del comportamiento de su pupilo en lugares públicos y medios de locomoción colectiva.
- Todo apoderado que falte reiteradamente a sus deberes como tal, será citado por Inspectoría General para buscar, en conjunto, una solución. De reiterarse esta situación, se le solicitará nombrar a otro familiar para que se haga cargo del alumno (a).
- Comunicar a Inspectoría General el cambio de residencia o teléfono, según proceda, en el plazo de 48 horas, después de efectuado.
- No usar el nombre del Liceo para organizar actividades particulares que se lleven a efecto fuera de él.

DERECHOS DE LOS APODERADOS

Todos los apoderados tendrán derecho a:

- Ser escuchados en sus peticiones planteadas con respeto ante: Dirección, Inspectoría General, Unidad Técnico Pedagógica, Orientación, Profesores, Paradoctentes, etc.
- Participar en las Asambleas, Seminarios, Reuniones Culturales, Sociales, Cívicas, Deportivas y Recreativas que organice el Centro General de Padres y Apoderados del Liceo.
- Participar democráticamente en la elección de la Directiva del Centro General de Padres y Apoderados.
- Solicitar, luego de terminado un año escolar, el traslado de curso de su pupilo, entregado por escrito las razones del traslado a Inspectoría General.
- Consultar con el Profesor Jefe o de Asignatura sobre dudas en evaluación de pruebas y trabajos de su pupilo.
- A ser atendidos por el Asistente Social contratado por el Centro General de Padres y Apoderados del Liceo.

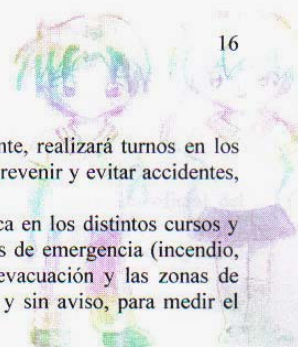
NORMAS TÉCNICO PEDAGÓGICAS

- Todos los alumnos serán evaluados en los distintos subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje según lo estipulado en el Reglamento de evaluación documento que será entregado a los Apoderados durante el período de matrícula.
- Cuando el alumno, por razones de salud, inasista por un periodo superior a tres días, su apoderado deberá presentar certificado médico, con mayor razón si durante este periodo tenía fijada pruebas o trabajos.
- En el caso anterior, el alumno debe acordar con el Profesor de asignatura la fecha de la prueba no realizada.
- Los alumnos que inasistan en forma sistemática a Grupo Diferencial, Orientación, Refuerzo Educativo, Talleres o Academias sin justificación por parte del apoderado, serán citados por Inspectoría General para conocer las causas. De persistir las inasistencias se le solicitará al apoderado que retire al alumno de la actividad y deje el cupo para otro alumno que se encuentre en espera.

NORMAS DE PREVENCIÓN DE RIESGOS, HIGIENE Y SEGURIDAD

SEGURIDAD ESCOLAR

- El Liceo procurará, durante el transcurso del año escolar, mantener en perfecto estado de mantención el sistema eléctrico, los servicios higiénicos y camarines del local.
- Establecerá un sistema de revisión y reparación permanente en los bienes muebles de las distintas salas, laboratorios y dependencias.



- La Brigada de Seguridad Escolar, asesorada por un docente, realizará turnos en los horarios de ingreso y salida de los alumnos, con el fin de prevenir y evitar accidentes, en los cruces de calles frente al local escolar.
- Al inicio de cada año, se realizará una unidad programática en los distintos cursos y niveles sobre el Sistema de Evacuación Escolar para casos de emergencia (incendio, sismos, etc.) Donde los alumnos conocerán las vías de evacuación y las zonas de seguridad así, en el transcurso del año se realizarán con y sin aviso, para medir el grado de internalización de la unidad.

RELACIONES CON LA COMUNIDAD

Considerando que los alumnos llegan al Liceo con conocimientos sobre su mundo natural, social y cultural, el establecimiento planificará las acciones tendientes a:

- Que los alumnos y alumnas conozcan y valoren su comunidad y, los servicios que prestan los distintos organismos e instituciones comunitarias.
- Aprecien y valoren los distintos tipos de folclor y artesanías de las zonas geográficas de nuestro país.
- Conozcan y se identifiquen con las características propias de nuestra cultura y resguarden el patrimonio cultural heredado.
- Desarrollen el conocimiento de sí mismos, como sujeto en interacción con otros y se comprometan en un trabajo fructífero por su comunidad.

6.3 SECCIÓN MEDIA

NORMAS ADMINISTRATIVAS

Horarios de Clases

- Los alumnos deben ingresar puntualmente en cada jornada 08:15 horas. El término 17:15 horas, excepto el día miércoles: 13:15 hrs.
- No se impedirá el ingreso de los alumnos a la Unidad Educativa, sin embargo, los que lleguen tarde, serán registrados sus atrasos, en la libreta de comunicaciones, la que será presentada en la sala de clases al Profesor de la Asignatura.
- Cada atraso debe ser firmado por el Apoderado. Al cumplir el tercer atraso, será necesaria una conversación con el alumno y su apoderado para buscar el remediar consensuado y solucionar esta carencia (puntualidad) en la formación personal y profesional.
- Los alumnos que viven en localidades lejanas pueden hacer uso de un pase especial de llegada, solicitado por el Apoderado a Inspectoría General.

LIBRETA DE COMUNICACIONES

- *Todo alumno debe tener y portar su Libreta de Comunicaciones de Liceo, que será personal e intransferible y debe estar firmada por el Apoderado e Inspectoría General.*
- *Debe llevar firma y RUT del apoderado.*
- *Es el único medio de comunican escrita del apoderado con el Liceo.*

INASISTENCIAS Y JUSTIFICACIONES

- Los alumnos que falten a clases deben presentar justificativos al día siguiente en la Libreta de Comunicaciones, el Apoderado puede venir en días previos a dejar constancia de la Ausencia en Inspectoría.



Liceo A N° 131
Haydée Azócar Mancilla

17

PRESENTACIÓN PERSONAL

- Los alumnos y alumnas deben usar uniforme completo, con la corbata oficial del Liceo.
- Los alumnos no deben traer joyas ni objetos de valor, ni sumas altas de dinero, pues el Liceo no se responsabiliza de pérdidas.
- En la asignatura de Educación Física; sólo basta tenida adecuada y sobria para realizar la asignatura y los implementos necesarios para la ducha posterior.

CUIDADO Y MANTENCIÓN DEL LOCAL

- Los alumnos deben mantener murallas limpias y hacer buen uso del mobiliario, baños, y otras dependencias del Liceo.
- Los alumnos deberán tener especial cuidado en uso de máquinas, computadores u otros elementos de los diferentes laboratorios y en ningún caso podrán manipular, trasladar o efectuar cualquier intervención en los equipos.
- La responsabilidad de restituir o pagar perjuicios corresponde a los Padres y/o Apoderados.

DERECHOS DE LOS ALUMNOS

- *Todos los alumnos serán respetados en su integridad física, moral y religiosa.*
- Participar democráticamente en la elección del Centro de alumnos y participar en actividades que éste convoque, una vez aprobadas por la Dirección.
- Participar en actividades culturales, sociales y deportivas que el Liceo organice.
- Usar las dependencias del Liceo, como biblioteca, cancha, sala enlaces, en actividades educativas.
- *Plantear sus dudas e inquietudes en el estamento que corresponda.*
- Ser atendidos por el Departamento de Orientación, para solucionar su problemática juvenil.
- *Realizar giras o paseos junto a su Profesor Jefe.*

DEBERES DE LOS ALUMNOS

Todos los alumnos de la Sección Media, para mantener una sana convivencia deben:

- Mantener un comportamiento de acuerdo a la Visión del Liceo y sus valores.
- Integrarse a su grupo curso colaborando y recreándose en forma adecuada, evitando grescas entre alumnos en el Liceo o fuera de él.
- La Unidad Educativa se caracteriza por el respeto a la persona y promueve en sus alumnos la honestidad y solidaridad frente a cualquier hecho o circunstancia.
- *Evitar ingresar a entretenimientos electrónicos de 8:00 a 18:00 horas, (Ley 18.843)*
- Integrarse a las actividades extraescolares que realiza el establecimiento.
- Velar por el prestigio del Liceo, representándolo en forma adecuada, evitando conflictos y desacuerdos en actividades competitivas o de representación.
- Cumplir lo dispuesto en el Reglamento de Evaluación.

DEBERES DE LOS APODERADOS

- *Velar para que sus pupilos cumplan las normas de convivencia interna de la Sección.*
- Asistir puntualmente a las entrevistas solicitadas por el Profesor Jefe, Inspector General, Dpto. de Orientación u otros.
- Asistir mensualmente a reunión de Subcentro de Curso, Asambleas Generales y/o Extraordinarias.



- Controlar diariamente la libreta de comunicaciones de su pupilo al igual que sus tareas y deberes.
- Responder por daños y destrozos causados por su pupilo.
- Velar por el prestigio del establecimiento emitiendo sus críticas o sugerencias en el estamento indicado.
- *Conocer las virtudes y defectos de su pupilo para estimular o corregir su actuar.*
- *Promover en el hogar un ambiente que estimule el hábito de estudio y la autodisciplina.*
- *Proporcionar los materiales solicitados para el desarrollo de tareas y trabajos de asignatura.*
- Acatar las decisiones de la mayoría, que adopte el subcentro de padres y apoderados de curso.

DERECHOS DE LOS APODERADOS

- A ser escuchado en sus peticiones, planteados con respeto ante: Dirección, Unidad Técnico Pedagógica, Inspectoría General, Orientación.
- De participar en actividades culturales, sociales, recreativas o deportivas organizadas por el Liceo y el Centro General de Padres.
- Elegir democráticamente la Directiva del Centro General de Padres y Apoderados.
- Acompañar a su pupilo en giras o paseos, previo conocimiento de la Dirección.
- Conocer en forma oportuna el desarrollo del Rendimiento y Disciplina de su pupilo.

NORMAS TÉCNICO PEDAGÓGICAS

- *A principio de año, los alumnos recibirán el Manual de Procedimiento Evaluativo, que les permitirá conocer la normativa Técnico Pedagógica de la Sección.*
- *Se aplicará Evaluación Diferenciada a los alumnos que tengan algún impedimento en cursar en forma regular, alguna asignatura del plan de Estudio o que presenten Dificultades de Aprendizaje.*
- *Si un alumno inasiste a clases por enfermedad o fuerza mayor, su apoderado lo comunicará en Inspectoría General, presentando Certificado Médico en caso de faltar a una prueba fijada con anterioridad.*
- Justificada la inasistencia, el alumno rendirá la prueba en la fecha convenida con el Profesor de Asignatura.
- *Los alumnos deben asistir al 85% de las clases sistemáticamente realizadas.*
- La Unidad Técnico Pedagógica, junto al Depto. de Orientación, realizarán anualmente el proceso de electividad de los alumnos en los niveles determinados por la normativa vigente.

NORMAS DE PREVENCIÓN DE RIESGO, HIGIENE Y SEGURIDAD.

SEGURIDAD ESCOLAR

La Unidad Educativa adoptará todas las medidas necesarias para mantener la seguridad de los alumnos y del personal que allí labora, para ello contará con:

- Listado de teléfonos necesarios en caso de emergencia, en lugares visibles para todo el alumnado.
- Extintores ubicados en lugares estratégicos, con instrucciones para su uso.
- Iluminación adecuada en salas, patios y pasillos de la Sección.
- Botiquín con medicamentos y camilla para primeros auxilios.



Liceo A Nº 131
Haydée Azócar Mancilla

19

- Indicaciones en las vías de evacuación y zonas de seguridad, a la vez que se realizarán simulacros de Operativos de Evacuación con todo el alumnado en las distintas jornadas.
- Información permanente a los señores padres y apoderados sobre los beneficios del Seguro Escolar.
- Distribución adecuada de depósitos de evacuación de desperdicios y basuras en los distintos patios.
- Mantenimiento y buen funcionamiento de servicios higiénicos y camarines.

Toda situación no contemplada en la normativa presente, será analizada por el Equipo de Gestión del Establecimiento.

RELACIONES CON LA COMUNIDAD

La Unidad Educativa en su P.E.I. propone los siguientes objetivos en este campo:

- Lograr que el Liceo en su labor educativa sea un activo agente transformador del medio,, capaz de comunicarse con otras Instituciones y el Sector Productivo, impulsando a la Comunidad para que se identifique con la realidad de Buin, su historia, su perspectiva urbanística futura y su relación con el medio ambiente.
- Lograr que la Comunidad se integre y participe en el proceso educativo, en los ámbitos que ella pueda y le corresponda asumir.

SECCIÓN VESPERTINA

Esta Sección está compuesta por alumnos que ingresan a estudiar diariamente luego de terminar su horario de trabajo, por tanto presentan algunas características singulares. El Liceo les abre sus puertas y valora el espíritu de superación que manifiestan:

NORMAS ADMINISTRATIVAS

Horario de clases

- Los alumnos deben ingresar con puntualidad a su horario de clases, es decir 18:45 horas.
- Aquellos alumnos que por razones de trabajo no puedan ingresar a la hora señalada, deberán acreditar, mediante su contrato, el horario de trabajo ante el Inspector General de la Sección. Los alumnos menores de 18 años deberán presentarse con el Apoderado; luego de este trámite, se les entregará un pase de ingreso.

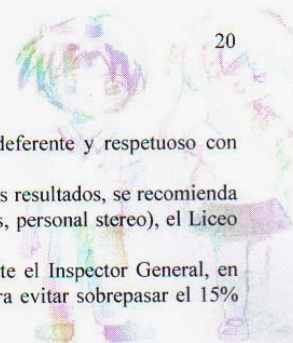
Ingreso y Salida del Liceo

- Los alumnos deben permanecer en su sala de clases durante las horas libres, tiempo que será destinado a estudio o reforzamiento bajo la supervisión del Presidente de Curso.
- Durante el horario de clases, los alumnos no pueden permanecer en patios y pasillos.
- En los recreos, los alumnos abandonarán la sala de clases, para permitir la ventilación adecuada de las mismas.
- Cualquier salida de alumnos antes del término de la Jornada, será autorizada por el Inspector General, quien dará aviso en Portería.



Liceo A N° 131
Haydée Azócar Mancilla

20



- Los alumnos de esta Sección deben mantener un trato deferente y respetuoso con todos los integrantes de la Sección.
- Para que el proceso Enseñanza - Aprendizaje logre óptimos resultados, se recomienda a los alumnos evitar el uso de equipos electrónicos (radios, personal stereo), el Liceo no se hace responsable en caso de extravío.
- Toda inasistencia deberá ser justificada por el alumno ante el Inspector General, en casos especiales traerá un certificado de su empleador para evitar sobrepasar el 15% de inasistencia permitido para promover el curso.

CUIDADO Y MANTENCIÓN DEL LOCAL

- Los alumnos deberán preocuparse de la mantención y cuidado del mobiliario, haciéndose responsables ante cualquier destrozo.
- Deberán tener especial cuidado en el uso del material didáctico, equipos audiovisuales y textos destinados al desarrollo de la clase.
- Ante cualquier destrozo o situación imprevista, el Presidente de curso comunicará al Inspector General lo sucedido.

DERECHOS Y BENEFICIOS

Todos los alumnos serán:

- Respetados en su integridad física, moral y religiosa.
- Beneficiados con el Seguro de Accidentes Escolares.
- Escuchados en sus planteamientos y peticiones en los diferentes estamentos del Liceo.
- Participes en forma democrática en las elecciones del Centro de alumnos y, en las actividades deportivo - recreativos, sociales o culturales que organice la Sección.

NORMAS TÉCNICO PEDAGÓGICAS

- Para ser promovidos los alumnos, deben asistir a lo menos al 85% de las clases sistemáticamente realizadas.
- Al inicio del año lectivo, los alumnos de la Sección podrán conocer y analizar junto a su Profesor Jefe, en la hora de consejo de curso, el Manual de Procedimiento, contiene las Normas Técnico Pedagógicas.

NORMAS DE PREVENCIÓN DE RIESGOS

Seguridad Escolar

- El Liceo procurará mantener en perfecto estado de funcionamiento el sistema eléctrico, las salas y dependencias del Local.
- Los alumnos conocerán y aplicarán las normas de la Operación Deyse en caso de emergencia (incendio - sismo - etc.)

ANEXO N° 3

“Decreto N° 190 – Educación Adultos”

REPÚBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA
SUPERINTENDENCIA

REF: APRUEBA PLAN DE ESTUDIO DE LA
EDUCACION MEDIA HUMANISTICO-
CIENTIFICA DE ADULTOS.

MINISTERIO DE HACIENDA
OFICINA DE PARTES

RECIBIDO

Nº 190

SANTIAGO, 5 de marzo de 1975.

CONTRALORIA GENERAL
TOMA DE RAZON

CONSIDERANDO :

Que es propósito del Supremo Gobier
no crear una moral de mérito y esfuerzo personal.

Que la Educación de Adultos permite
promover estos valores.

Que es necesario dar coherencia al
funcionamiento curricular de los distintos niveles de
este tipo de educación.

Que la Educación de Adultos debe
disponer de Planes de Estudio que cumplan estos objeti-
vos y.

VISTOS: lo dispuesto en el Decreto
Ley Nº 1, de 11 de septiembre de 1973 y el Artículo 72º
Nº 2 de la Constitución Política del Estado,

DECRETO :

ARTICULO 1º.- Apruébase el Plan de Estudios que a con-
tinuación se señala y que regirá en las
Escuelas Medias Humanístico-Científicas de Adultos fis-
cales y particulares, mientras se procede a aplicar la
nueva política que sobre Educación de Adultos ha fijado
el Supremo Gobierno:

17 MAR 1975

RECEPCION

REGISTRO

PART. ESTABL.

DEPT. CENTRAL

DEPTO. CUENTAS

DEPTO. P. Y RES. HAC.

DEPT. REGIONAL

DEPT. U. Y T.

DEPTO. ENCIEN.

REFERENDACION

FOR. EP

OTAC.

FOR. EP

OTAC.

UC. DTO.

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA

RECIBIDO

COMISION DE TOMA DE RAZON

13 MAR 1975

COMISION DE TOMA DE RAZON

//..

PLAN DE ESTUDIOS SEMANAL

<u>CURSO</u>	<u>ASIGNATURA</u>	<u>HORAS SEMANALES</u>
1er. año	CASTELLANO	6
	CIENCIAS SOCIALES	5
	IDIOMA EXTRANJERO	4
	MATEMATICAS	6
	BIOLOGIA	3
	CONSEJO DE CURSO	2
		<hr/> 26 horas
2º año	CASTELLANO	5
	CIENCIAS SOCIALES	4
	IDIOMA EXTRANJERO	4
	MATEMATICAS	5
	FISICA	2
	BIOLOGIA	2
	QUIMICA	2
	CONSEJO DE CURSO	2
	<hr/> 26 horas	
3er. año	CASTELLANO	4
	FILOSOFIA	2
	CIENCIAS SOCIALES	4
	IDIOMA EXTRANJERO	4
	MATEMATICAS	3
	FISICA	3
	BIOLOGIA	3
	QUIMICA	2
	CONSEJO DE CURSO	2
	<hr/> 27 horas	
4º año	CASTELLANO	4
	FILOSOFIA	2
	CIENCIAS SOCIALES	3
	IDIOMA EXTRANJERO	4
	MATEMATICAS	3
	FISICA	3
	BIOLOGIA	3
	QUIMICA	3
	CONSEJO DE CURSO	2
	<hr/> 27 horas	

ARTICULO 22.- Las asignaturas que contempla el Plan de Estudios aprobado por Decreto N° 148, de 2 de enero de 1968, pasará a denominarse como sigue:

//..

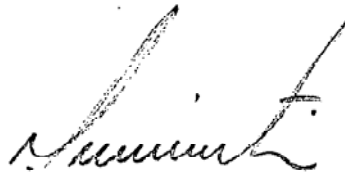
DENOMINACION ANTERIOR	DENOMINACION NUEVA
- CASTELLANO	- CASTELLANO
- FILOSOFIA	- FILOSOFIA
- CIENCIAS SOCIALES Historia Geografía Introducción a la vida Cívica y Económica	- CIENCIAS SOCIALES
- IDIOMA EXTRANJERO (Inglés o Francés)	- IDIOMA EXTRANJERO
- MATEMATICAS	- MATEMATICAS
- CIENCIAS INTEGRADAS Biología Química Física Geografía	- BIOLOGIA - QUIMICA - FISICA
- ACTIVIDADES GENERALES	- CONSEJO DE CURSO
- CURSO DE NIVELACION	

Los profesores que las sirven continuarán desempeñándolas con la denominación señalada, sin necesidad de un nuevo Decreto o Resolución de nombramiento.

La Dirección de Educación Secundaria procederá al ordenamiento que corresponda, de acuerdo a lo dispuesto en el presente artículo.

ARTICULO 39.- Los Programas de Estudio serán los mismos de la Educación Media Humanístico-Científica de Adultos actualmente vigentes.

ANOTESE, TOMESE RAZON, COMUNIQUESE Y PUBLIQUESE.



AUGUSTO PINOCHET UGARTE
General de Ejército
PRESIDENTE DE LA REPUBLICA



HUGO CASTRO JIMENEZ
Contraalmirante
MINISTRO DE EDUCACION
PUBLICA

ANEXO N° 4

“Reseña histórica liceo A N° 131, Buin”

NUESTRA HISTORIA

Cuando se lean las siguientes páginas de la Historia de mi MI LICEO cada uno de los miembros de nuestra comunidad escolar llámese Profesores, Alumnos, Padres y Apoderados, podrán encontrar la raíz que enorgullece a todos quienes un día llegaron hasta nuestra ciudad con la mente puesta en conseguir una meta como era la de superar sus propias limitaciones y no quedarse en el ámbito familiar. Por eso los invitamos a leer con detención esta historia y reconocer que 53 años son el símbolo de un establecimiento que está comprometido con la Educación.

Antes tenemos el pensamiento de un Maestro que en el tiempo señaló lo siguiente:

“El sistema Educacional parcelado en comportamientos aislados y limitados en sí, de espalda a las necesidades vitales del niño y las exigencias de la comunidad, es un contrasentido que es necesario develar”.

Este que escribiera en el año 1956, don Víctor, quien fuera el jefe de la zona experimental de San Carlos, en su texto “La Educación Fundamental y lo Fundamental en Educación”, es parte de la base con la cual naciera, aquí en Buin, un 16 de abril de 1953, La Escuela Consolidada de Experimentación, mediante Decreto N° 2204, durante el gobierno de don Carlos Ibáñez del Campo y bajo la conducción de la esposa de don Víctor, la primera Directora, maestra de varias generaciones, la Señora Haydeé Azocar Mancilla.

Por fusión de la antigua Escuela Superior de Hombres N° 1 del departamento de Maipú y la Escuela Superior de Niñas N° 2, Nació esta Consolidada de Experimentación, para efectuar una tarea de verdadera articulación del educativo, integrando, coordinando y diversificando todos su que hacer, para tener así una unidad en donde se unían la educación del jardín infantil, la educación primaria, hoy educación básica y las humanidades que corresponden a Educación Media. Junto a ello, los cursos técnicos, que tanto prestigio dieron a la escuela, al egresar alumnos que alcanzaron altos rendimientos, en instituciones superiores de esta educación técnica. Por ello, los talleres de sastrería, mueblería, electricidad y radio, fueron parte integral de este proceso de formación de jóvenes que hoy son profesionales y que, hicieron sus primeras herramientas al interior de esa vieja escuela.

Para llegar a concretar la creación de la Escuela Consolidada fue necesario unir, La Escuela de hombres y de niñas, surgiendo una nueva modalidad, la coeducación, es decir, ambos sexos, compartiendo esta nueva realidad en un colegio en donde el proceso era conducido por una sola dirección, apoyada por

los organismos técnicos pertinentes y el Ministerio de Educación, por medio del departamento pedagógico.

Cuando se puso en marcha, en 1953, la Escuela Consolidada, uno de sus primeros logros, fue la creación del primer curso de párvulos, a lo que se unió la creación de los consejos de grado, y de cursos internos de perfeccionamiento para el profesorado. Algo que realmente la puso al servicio de la realidad, en la cual se desempeñaba esta actividad educativa, fue la a los alumnos.

Por ello, nace el ropero escolar, desayuno, almuerzo, el botiquín escolar y ya en el año 1957, egresan los primeros alumnos del sexto año de humanidades, quienes han pasado a la historia. Por primera vez,... Buin tenía sus licenciados... evitando con ello que los hijos de ayer tuvieran que viajar a la capital para continuar sus estudios humanísticos y quizás ese eslabón, fue el primero de una serie de éxitos educacionales que se fueron logrando, pues la promoción siguiente también se destacaron, por su alto rendimiento en el antiguo bachillerato hoy Prueba de Aptitud Académica, llegando en su mayoría a ser profesionales de reconocida capacidad lo que situó al trabajo de alumnos y profesores en un alto nivel académico, incluso con becarios a universidades más allá de nuestras fronteras. Y el conseguir la sección Extensión cultural, que después se conoció como la sección vespertina de adultos y la escuela 4, para entender a los alumnos unos en las humanidades y otros para completar sus estudios primarios se consolidó el proceso, que iban más allá del ámbito local, para llegar a una universidad del mismo tipo y a la realización de una escuela única para la formación de los profesionales de la educación.

Este proyecto de la creación de la consolidación, fue producto de maestros chilenos, como fue el caso de don Víctor Troncoso, don Juan Sandoval, del catedrático y destacado hombre público don Eugenio González, del educador don Samuel Zenteno, don Daniel Navea y que repartieron su ideario a lo largo de este país, por lo cual, nacieron un sin número de escuelas similares, como fueron las de Puerto Natales, San Vicente, Yungay, Chañarán, Arauco, Huachipato. Aquí en la región Metropolitana surgieron escuelas consolidadas que tuvieron gran influencia en sus comunidades como fue el caso de la Escuela Consolidada Dávila, El Salto, Puente Alto, Juan Antonio Ríos y el 16 de Abril de 1953, la Escuela Consolidada de Experimentación de Buin.

De esta manera el viejo edificio de calle Balmaceda, por muchos años albergó a la Educación Primaria o Básica, para en estos días cuando se ha producido la extensión de jornada, los primeros y segundos medios tienen su propio local, mientras la educación Básica disfruta del moderno local de "El Diamante" y el edificio de la calle Manuel Montt, de la época de Sanfuentes, fue el centro de las humanidades y de los talleres, donde incluso en horario nocturno se

impartían cursos de moda, lencería y cocina. Así la Educación Sistemática llegaba a todos quienes querían y tenían un espíritu de superación.

Toda esta historia permite sembrar un gran árbol consolidado en Buin, que es trascendente en el tiempo. Por ello que al pasar a denominarse LICEO A N° 131 Humanístico—Científico, la base de la continuación de esta labor fue seguir la tarea iniciada en 1953. En el año 1978 cambió de nombre y a la gestión no terminada de su fundadora, continuó la de la Profesora Sra. Silvia Ibarra Jara, una consolidada más y a ella le sigue un funcionario de carrera, un docente osornino, como Ricardo Cárcamo Vásquez, quien retomó las viejas tradiciones de la Escuela Consolida, pero con los cambios propios de una nueva Política Educacional. Uno de los grandes objetivos de la gestión de don Ricardo Cárcamo fue buscar la identidad del Liceo y por ello un nuevo estandarte es el símbolo de esta realidad y cuyo diseño fue obra del profesor de Artes Plásticas don Julio Godoy Montecinos.

En el año 1980 es designado como Director don Boris Muñoz al cual le corresponde la labor de preparar al establecimiento para que se transformara en un colegio que pasaría al ámbito Municipal reforzando la acción Científico Humanista y desapareciendo poco a poco los Talleres que tuvieron como símbolos a profesores como Amner Sepúlveda, José Olea, Eugenio Muñoz, Mateo Torres y Francisco Urrutia que cumplieron con esmero la entrega de profesionales a esta comunidad.

Con la aplicación del Decreto N° 300 y 4002 el Liceo se dispuso a la aplicación de la Política Educacional y en lo concerniente a 3ros y 4tos Medios de la Unidad Técnica logra aplicar los planes Electivos en los que el alumno tiene la posibilidad de comprometerse con las actividades Humanistas, Científicas, Deportivas y Tecnológicas. La labor de la Unidad Técnica permitió coordinar todo este proceso, compartiendo su labor con la Educación Básica y Jardín Infantil.

Hay que destacar que en 53 años como Liceo ha debido enfrentar claros desafíos. El violento sismo del año 1985 no fue capaz de derribar el viejo edificio de la Escuela Superior de Niñas de la calle Montt. Sin embargo a juicio de Arquitectos e Ingenieros era necesario demolerlo para ser reemplazado por un nuevo local y que fue levantado por la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales a menos de un año de ocurrido ese fenómeno natural.

Como una forma de esperar la entrega de ese nuevo local con el aporte de la Corporación de Desarrollo Social y el sacrificio de toda la comunidad escolar

se trabajó en aulas improvisadas en el viejo gimnasio que resistió el sismo que con furia destruyó toda obra humana.

Otro hecho importante es que la labor de cada director fue continuada por sus sucesores con un sello propio y es así como a la gestión de don Boris Muñoz continuó la de don Manuel Sotomayor para luego asumir la Sra. Silvia Sandoval Fuenzalida quién culminó su tarea docente a fines del año 1996 encontrándose en estos instantes acogida a una merecida jubilación.

En el año 1987 el nombre de Buin y, de este país llamado Chile quedó inscrito en el Libro de la Organización de Estados Americanos pues Cristina Espinoza alumna del establecimiento obtuvo el Primer lugar Nacional con su trabajo sobre la vida y obra del Libertador Simón Bolívar viajando a Estados Unidos donde compartió este honor junto a 20 representantes de otros países Americanos.

Y en el año 1990, el viejo local de calle Balmaceda que cobijara a la antigua escuela Superior de Hombres N° 1 del Ex—departamento de Maipú, Celebró con la presencia del Ministro de Educación de ese tiempo el Centenario de su construcción, ceremonia en la que ex—alumnos de la vieja escuela se reunieron después de muchos años, en tan solemne ocasión. El acto fue emotivo, porque la Ilustre visita fue el actual presidente don Ricardo Lagos.

Quizás lo más relevante haya sido elevar año a año el porcentaje de alumnos que van ingresando a las distintas Universidades Chilenas, o Institutos para continuar su superación personal, reconociendo que la Educación Básica ha tenido un relevante repunte en el rendimiento de la prueba.

Con el innegable apoyo de cada subcentro y del Centro General de Padres y Apoderados ha sido posible ir mejorando algunas condiciones de trabajo en las diferentes secciones que tiene el Liceo. Hoy con una matrícula de casi 5000 alumnos, es uno de los establecimientos más numerosos de la Región Metropolitana y también del País. Un verdadero reto para Profesores, Alumnos, Padres, Apoderados y toda la comunidad que se siente unida a este colegio.

Si bien la Educación Básica, fue la primera en dar el vamos al programa computacional, en estos instantes, con la modernidad que llegó a la construcción el Diamante, no solamente ha sido posible mantener esta actividad, sino que aprovechar los espacios, para multiplicidad de talleres, donde el deporte y su gimnasio de última generación tiene la posibilidad de atender las necesidades de niños y niñas, con una extensión de jornada, donde la , ha programado la atención de muchos de los educandos que deben permanecer al interior del establecimiento.

Al cumplir 53 años, el Liceo se encuentra bajo la Dirección del Profesor de estado y Magíster en Educación, Don César Troncoso González, que ha entregado las orientaciones necesarias para cumplir con los objetivos de la Reforma Educacional, donde no escapa el uso de la Computación, la comunicación vía Internet, la creación del Laboratorio de Idiomas y darle un nuevo rostro al viejo gimnasio, para que realmente sea un Salón de Eventos, que sirva a las necesidades del Liceo, como también sea un sitio de atracción hacia la comunidad de Buin y localidades cercanas, que encuentran en él, el local donde efectuar eventos de interés para muchas instituciones.

Sin duda, que la labor del Centro de Padres y Apoderados también es interesante, porque los recursos, siempre son escasos. Por ello, el mejoramiento de la infraestructura del gimnasio techado que da a la calle Bulnes ha sido una de las tareas prioritarias de este organismo.

En esta historia , queda en el recuerdo el instante en que con el apoyo de las autoridades comunales, la Corporación de Desarrollo Social, Padres, Apoderados, el esfuerzo de muchos docentes en el año 1992 nacía la Educación Media Técnico Profesional, que en el marco de la política educacional del entonces Presidente de la República don Patricio Azócar, se entregan a los alumnos y alumnas las carreras de Secretariado Administrativo, Programación en Computación, Contabilidad y Administración de existencias Agrícolas.

Pero la autonomía requerida por este tipo de educación llevó al directorio de la Corporación de Desarrollo Social a plantear a las Autoridades Regionales, la factibilidad de un local propio, que dio sus frutos en el actual Liceo Técnico Profesional, con autonomía propia y cuyo local fuera inaugurado por el actual Alcalde de la Comuna, don Ramos, ceremonia en la que estuvo presente el Ex Presidente de la República don Eduardo Ruiz Tagle. Es decir, la modernidad llegó a la educación, dejando atrás las viejas penurias de los años 50, cuando la Escuela Consolidada, vivía permanentemente bajo temores de poder continuar entregando una educación de calidad, por la sistemática negación de los recursos económicos y humanos que requería este plantel.

A no dudarlo el centro de recursos para el aprendizaje, que es la Biblioteca del Establecimiento, cumple con la tarea de implementar el trabajo de aula, con estanterías abiertas a los lectores, además de los diarios y revistas, que tienen sus ediciones para la lectura de los educandos.

Dentro de esta historia liceana, la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) es el nervio y motor de la forma de aplicación de planes y programas, la atención de programas especiales para Padres y Apoderados, Validación de Estudios, la evaluación periódica del proceso enseñanza aprendizaje, en una acción

mancomunada con Inspectoría General de las diferentes secciones del Establecimiento.

Una labor que es siempre permanente, es la que cumple la Unidad de Orientación, que dentro de la malla curricular que propone la Unidad Técnica intenta establecer un diálogo permanente con los alumnos, en especial con aquellos que presentan ciertas dificultades en el proceso educativo, además de una constante preocupación, por años, de coordinar su trabajo en el proceso de Inscripción a la P.S.U.

En esta breve historia quedan muchos elementos fuera, pero no podemos olvidarnos de, auxiliares, ex miembros de esta comunidad que incluso en lo administrativo entregan con cariño su trabajo para hacer más grande a este Establecimiento.

Algunos de ellos partieron para con el creador y es por eso que queremos recordarlos con simpatía y con un bello testimonio de que el Hogar Nuestro, los tuvo un día como sus hijos predilectos.

Para quienes lean estas líneas, son nombres, que quedan en la memoria de este Liceo A N° 131, que hoy lleva el nombre de su primera directora y fundadora HAYDEÉ AZOCAR MANCILLA.

Cada uno de ellos desde el más allá, estará atento a que cada 16 de abril su nombre seguirá resonando en estos edificios que un día los cobijaron:

Así el Hogar Nuestro cuya música pertenece al profesor Santiago Ruz, ha querido perpetuar los nombres de quienes compartieron los éxitos y fracasos educacionales, de una escuela que nació modesta y que hoy luce con orgullo sus 53 años de servicio a la comunidad de Buin y alrededores.

Y finalmente, hay un sector de este Liceo, que junto a la calle Condell con Bulnes se mantiene en permanente bullicio. Es que el jardín infantil es parte la propuesta del proyecto de Consolidación de la Educación y que hoy vive en un viejo edificio. La nueva realidad es que los alumnos más pequeños del Liceo, también tienen acceso a la Computación. No hay que olvidar el permanente quehacer de cada una de las educadoras de párvulos, que cada año entregan licenciados para ingresar a la educación básica, en estos instantes esta modalidad de PreBásica, es parte del sistema integral de la educación chilena y en el recuerdo queda una de las tantas tías que pasaron por esa antigua edificación, como fuera la recordada tía LUCIA MARTÍNEZ.

TRABAJO REALIZADO POR EL PROFESOR HERNÁN ALIAGA URBINA.

BIBLIOGRAFÍA

- Arenas, A. *“Efectividad de las estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales y su relación con la inteligencia de los alumnos/as: resultados de una investigación”*. Rev. Perspectiva Educativa, Instituto de Educación PUCV, N° 43, I Semestre 2004 - Págs. 11-33.

- Beas, Josefina. *“Perfil de profesor centrado en la enseñanza para la comprensión”*. “Boletín de investigación educacional”. Vol. 18. Universidad Católica de Chile, 2003

- Beltrán, J. *“Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje”*. Edit. Síntesis, Madrid. España 1996

- Benejam, P, Pagés, Joan (coord). *“Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria”*. Edit. Horsori 1998.

- Bisquerra, R, *“Métodos de investigación educativa. Guía práctica”*. CEAC, 1989.

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. *“La reproducción”*. Segunda Edición 1981, Editorial Laia,

- Brunner, J.J. *“Educación en Chile: el peso de las desigualdades”* Conferencias Presidenciales de Humanidades, Santiago de Chile, 20 de abril 2005.

- Biddle, B. *“La enseñanza y los profesores”*. Paidós. España 2000.

- Casassus, J. *“La escuela y la (des)igualdad”*. LOM, Chile, 2003.

- Cicurel, A. *“La metodología cualitativa”*. Edit. Nacional. Madrid- España 1982

- Colarte, P. *“Inteligencias múltiples, curriculum del hogar, rendimientos académicos previos y logros académicos de 7º Básico”*. En “Boletín de investigación educacional”. Vol. 18. Universidad Católica de Chile, 2003.

- Guerrero Ortiz, L. *“Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular. Seminario Regional Andino”*. UNESCO, Lima, 2006.

- Gislyng, J. *“Profesores y Currículo. Un estudio cualitativo”*. CIDE 1992.

- Herrera, P. *“Contribuyendo al cambio educacional: entendiendo el objeto de estudio de la psicología de la educación. Apuntes de clase. Curso de procesos educativos”*. Escuela de Psicología UAH. Chile, 2002.

- Martínez, M., *“La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico”*. Edit. TRILLAS, México 2002

- Martinic, S. *“Aportes de la investigación educativa latinoamericana para el análisis de la eficacia escolar”*. CIDE, Chile, 2005.
http://www.uc.cl/historia/vinculos/material_2005/s_martinic.pdf.

- Monereo, C. *“Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela”*. Graó, Barcelona 1997

- Oliver, M. *“Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad”*. Ediciones Octaedro, 2003.

- Osandón, L. y Jiménez, M. *“Estudio y comprensión de la Sociedad, NB3 a NB6. material de apoyo didáctico para docentes”*. MINEDUC, Chile 2001

- Pérez Serrano, Gloria *“Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I parte”*. Editorial La Muralla, 1998.

- Porlán, R. y Rivero, A. *“El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de las ciencias”*. Diada Editora. Sevilla, España. 1998.

- Román, M. *“¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?”*. Persona y sociedad, ISSN 0716-730X, Vol. 17, N°. 1, 2003, Págs. 113-128
<http://dialnet.unirioja.es>

- Taylor, S. y Bogdan, R. *“Introducción a los métodos cualitativos de investigación”* Paidós, Barcelona. (1992)

- Schiefelbein, E, y Wolf, L. *“Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: magnitudes, causas, relaciones y estrategias”*.
[http://www.reduc.cl/educa/edutextos.nsf/0/3038984657fafd7904256a380068edf3/\\$FILE/6790.pdf](http://www.reduc.cl/educa/edutextos.nsf/0/3038984657fafd7904256a380068edf3/$FILE/6790.pdf)

- Vaccaro, L., *“Escuela efectiva y maestros creativos: ¿Apuesta realista?”*. Revista “Pensamiento educativo”, Vol. 14. Ier semestre de 1994

- Zamora, G., *“Compromiso de los profesores con sus establecimientos: validación de las dimensiones que lo componen”*. “Boletín de investigación educacional”. Vol. 18. Universidad Católica de Chile, 2003.