



**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
PROGRAMA DE MAGISTER EN CIENCIAS SOCIALES
MENCIÓN DESARROLLO LOCAL Y REGIONAL
SANTIAGO - CHILE**

**DISPOSICIONES DE APRENDIZAJE EN LOS
SUBSECTORES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN E
HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES QUE TIENEN
ESTUDIANTES EN LA CIUDAD DE CUNCO. 2005**

UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA CON FINES DESCRIPTIVOS

**Tesis para optar al grado de
Magíster en Ciencias Sociales,
Desarrollo Local y Regional**

**DIRECTOR DE TESIS: Dr. Juan Soto Godoy
ALUMNOS: Jenny Talma Coñuecar
Juan Mansilla Sepúlveda**

Temuco, Mayo de 2006

Resumen

La investigación, propone, al igual que numerosos estudios en la línea de la enseñanza para el desarrollo, que los únicos medios para expandir el conocimiento disponible en las culturas locales es el conocimiento disciplinario (contenidos en las áreas de los de los currículos escolares). No obstante, el aprendizaje por expansión requiere dos condiciones: la primera es que el conocimiento no puede ser traspasado como contenidos proposicionales (términos, fechas, eventos, datos) sino que debe ser “formado” en las estructuras mentales de los aprendices y, la segunda se refiere al hecho que la formación del conocimiento depende de la manipulación de los materiales físicos y simbólicos que son los objetos del aprendizaje. Este estudio tiene como enunciado problemático de estudio las disposiciones de aprendizaje en los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia y Ciencias Sociales que tienen los estudiantes al ingresar a primer año medio en el Liceo Politécnico Santa Cruz, el Complejo Educacional Juan Bosco, y el Liceo Municipal Atenea. Los resultados del este estudio arrojaron que los estudiantes de estas comunidades se ubican mayoritariamente en los niveles mínimos y rudimentarios de desempeños respecto de conceptos basales fundamentales para una inserción en igualdad de oportunidades a la sociedad del conocimientos.

Palabras claves

**Disposiciones de Aprendizajes – Identidad Curricular –Desarrollo Local-
Contextos Vulnerables**

INDICE

Resumen	2
Introducción	5
Capítulo 1: Planteamiento del Problema	6
1.1. Antecedentes del Problema	6
1.2. Formulación del Problema	7
1.2.1. Preguntas Orientadoras de la Investigación	7
1.2.2. Otras interrogantes	8
1.3. Justificación del estudio	8
1.3.1. Criterios de Justificación	8
1.4. Objetivos	9
1.4.1. Objetivo General	9
1.4.2. Objetivos Específicos	9
Capítulo 2: Marco Teórico Referencial	11
2.1. Marco de antecedentes	11
2.2. La Reforma de la Educación Media en Chile	13
2.2.1. Comisión Nacional para la Modernización de la Educación	15
2.2.2. Marco contextual de la educación técnico profesional	16
2.3. La importancia del desarrollo curricular contextualizado	16
2.3.1. Teoría Curricular: revisión teórico - conceptual	16
2.3.2. Fuentes del currículum	19
2.3.3. Paradigmas educativos y modelos pedagógicos	21
2.3.4. Las principales concepciones curriculares y su relación con los paradigmas de enseñanza	26
2.3.5. Hacia un nuevo paradigma curricular.	33
2.4. Las disposiciones culturales. Discusión teórica.	35
2.5. El enfoque de la autonomía	36
2.5.1. Autonomía y educación	38
2.5.2. Metacognición: un camino hacia la autonomía y la generación de aprendizajes expansivos	40
2.5.3. Aprendizaje autónomo y enseñanza científica	43
2.6. Educación para el desarrollo humano.	46
2.7. El aprendizaje expansivo: clave para promover una pedagogía del desarrollo	46
2.7.1. ¿Qué es aprendizaje expansivo? ('Learning by expanding')	47
2.7.2. Las tensiones sociales que obstaculizan el aprendizaje expansivo	50
Capítulo 3: Marco Metodológico	58
3.1. Tipo de investigación, fines y diseño	58
3.2. Carácter de la investigación	58
3.3. Tipo de investigación cualitativa: estudio de casos	59
3.4. Supuesto de orientación metodológica	59
3.5. Nivel de investigación	60
3.6. Trabajo de campo	61
3.6.1. Casos	61
3.6.2. Contextos de estudio	61
3.6.3. Descripción general del campo	65
3.6.4. Descripción de la comuna de Cunco	66
3.6.5. Liceo Municipal Atenea	67
3.6.6. Complejo Educacional Juan Bosco	68

3.6.7. Liceo Politécnico Santa Cruz de las Hermanas Maestras de la Santa Cruz de Cunco.	68
3.6.8. Sujetos	70
3.6.9. Criterio de selección de las unidades de análisis	70
3.7. Sistema de recolección de la información verbal	70
3.8. Presentación de las técnicas e instrumentos	70
3.8.1. Diagnósticos de disposiciones de aprendizajes	70
3.8.1.1. Objetivos operacionales internos de los diagnósticos	71
3.8.2. Redes Semánticas Naturales	71
3.8.3. Grupo focal de discusión	72
3.9. Validez, triangulación y convergencia	72
Capítulo 4: Procesamiento de datos del trabajo de campo	74
4.1. La entrada en el campo	74
4.1.1. Inserción en el campo	74
4.1.2. Acceso a la institución	75
4.2. Plan de análisis	76
4.3. Sistema de categorías	79
4.4. Estrategia de aplicación del diagnóstico	79
4.5. Ruptura	80
4.6. Presentación de resultados. Levantamiento de las categorías	80
4.7. Conclusiones	107
Fuentes Consultadas	107
Anexos	111

Introducción

La educación, como principal instancia socializadora en el plano formal del ser humano, debiera identificarse y responder a un proyecto social que oriente y de curso al desarrollo humano con equidad y calidad, del mismo modo, debiera contribuir a la preservación y mejoramiento de la identidad cultural de los pueblos. En función de lo expuesto ha surgido la necesidad de establecer cambios a nivel profundo en el sistema educacional chileno. Como respuesta a esta necesidad, previo estudio y evaluaciones, surge la reforma educacional chilena, sustentada en las ciencias cognitivas constructivistas. Para implementar y difundir este concepto y filosofía de educación, el Ministerio de Educación a inicios de la década del noventa comienza a implementar una serie de mecanismos de difusión orientados a concretar los objetivos propuestos, mejorar la calidad y la equidad de la educación chilena, entre los cuales destaca el MECE [Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la educación], el P-900 [Programa de las 900 escuelas más pobres, vulnerables del país], PME [Programa de Mejoramiento Educativo], ampliación de la JECD [Jornada Escolar Completa Diurna] y asistencias técnico educativas, fundamentalmente para garantizar la efectividad de la implementación del currículum.

De aquí se deriva el interés por la presente investigación conocer descriptivamente las disposiciones de aprendizaje en los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia y Ciencias Sociales que tienen los estudiantes al ingresar a primer año medio en el Liceo Politécnico Santa Cruz, el Complejo Educacional Juan Bosco, y el Liceo Municipal Atenea, pertenecientes a la comuna de Cunco en la IX región de la Araucanía.

Capítulo 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes generales del Problema

Durante el desarrollo de nuestras prácticas docentes, por una parte, y a través de la experiencia docente en los Programas de Apropiación Curricular¹, por otra, ha surgido la inquietud de estudiar de manera más profunda esa relación existente entre disposiciones de aprendizajes, capital cultural, currículo y modelos de enseñanzas para el 'desarrollo' en comunidades locales que presentan bajos indicadores de desarrollo humano [IDH].

La presente investigación tiene como propósito investigar, y proponer la implementación de un modelo para la transformación de la enseñanza y el mejoramiento cualitativo de la efectividad de los aprendizajes en tres liceos situados en una comuna pobre -Cunco-, localidad que presenta grados relativos de marginalidad cultural, social y económica, ligadas a modos de producción rurales y de economía marginal. Esto implica un cambio sistémico por parte de aquellos establecimientos educacionales (no sólo de enseñanza media, sino también a nivel de escuelas básicas), los cuales se ven afectados por esta realidad económica, cultural y social. En el nivel intra-institución educativa existe una serie de componentes que también deben revisarse, tal es el caso del desarrollo profesional docente, la renovación de la gestión de los establecimientos y una red que soporte la innovación que se producirá en ellos, todo lo cual forma parte de los componentes teóricos del problema en cuestión.

El núcleo de la tesis es la transformación de la enseñanza mediante el enfoque conocido como "enseñanza para el desarrollo" (*developmental teaching*) cuya orientación básica es la expansión de las estructuras culturales y cognitivas de los estudiantes (aprendizajes expansivos y no

¹ P.A.C. se entienden como Programas de Apropiación Curricular. Hasta el año 2001 se hablaba de P.P.F., es decir, Programas de Perfeccionamiento Fundamental. Estos son cursos que habitualmente se desarrollan durante las primeras semanas del mes de enero en distintas universidades, según concursabilidad de las instituciones superiores a los términos de referencia que emanan desde el Ministerio de Educación y el C.P.E.I.P. Esto en el marco de la formación continua de profesores.

reproductivos). Estos (alumnos y alumnas²) en su condición de miembros de culturas locales ligadas a formas sociales y productivas tradicionales requieren "nuevos hábitos mentales" para articularse con los cambios culturales, sociales y productivos en una sociedad que da preeminencia al conocimiento. Aún cuando la Reforma Educacional Chilena ha hecho esfuerzos en el mejoramiento de la calidad y equidad, la educación en estos establecimientos sigue siendo la transmisión de información que permanece externa al conocimiento cultural de los jóvenes, siendo descontextualizada con su entorno local. De esta forma el conocimiento que usan para efectos de su vida social continúa siendo el de la tradición, una vez que egresan de estos establecimientos; esto es más evidente en el caso de los liceos técnicos profesionales³. El conocimiento escolar no logra cambiar su cultura y cognición; de forma que no pueden ver ni su medio, cultura y sociedad de forma más amplia, que no sea con otros ojos que los del conocimiento tradicional, el que constituye un obstáculo importante para el crecimiento individual y colectivo y para el desarrollo de su comunidad.

En este sentido este estudio corresponde a una investigación cualitativa en el ámbito de la educación situándose en una localidad pequeña de la IX región a nivel de primer ciclo de la enseñanza media.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 Preguntas Orientadoras de la Investigación

a.- ¿Cuáles son las disposiciones de aprendizaje en los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia y Ciencias Sociales que tienen los estudiantes al ingresar a primer año medio en el Liceo Politécnico Santa Cruz, el Complejo Educacional Juan Bosco, y el Liceo Municipal Atenea?

² En adelante para decir alumnas y alumnas, se dirá sólo alumnos, de tal forma que el texto no sea farragoso en su lectura.

³ En la comuna de Cunco existen tres liceos: el Liceo Científico-Humanista Atenea administrado por la Ilustre Municipalidad (municipal); el Complejo Educacional Juan Bosco administrado por la Corporación Magisterio de la Araucanía (particular subvencionado); y el Liceo Politécnico Santa Cruz, administrado por la Congregación Hermanas de la Santa Cruz, Delegación alemana en Chile (particular subvencionado).

b.- ¿Cuáles son las concepciones curriculares que tienen los profesores de estos establecimientos educacionales y cómo influyen éstas en sus prácticas pedagógicas?

1.2.2. Otras interrogantes⁴

a.- ¿Cuál es la importancia del aprendizaje autónomo en el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas en alumnos y alumnas de primer año medio en la ciudad de Cunco?

b.- ¿Será posible lograr que los alumnos y alumnas de primer año medio de la comuna de Cunco, desarrollen un aprendizaje expansivo y autónomo y, con ello, se formen más íntegramente como personas capaces de dirigir su propia vida en forma responsable, como asimismo, a partir de la experiencia realizada se genere conocimiento sobre el proceso pedagógico llevado a cabo, a fin de ir mejorando la calidad del proceso educativo?

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

1.3.1. Criterios de justificación

a.- Relevancia social

Como se ha dicho anteriormente este estudio centra su atención en las habilidades, destrezas y capacidades que son demandadas desde el currículo oficial y que finalmente terminan siendo determinantes en el desenvolvimiento del egresado en el período post enseñanza media. Estudios como estos permiten reflexionar desde la complejidad de la enseñanza en localidades pequeñas de cuán efectivas son las implementaciones de la reforma educacional en contextos en los cuales los estudiantes viven ajenos o lejanos a los centros neurálgicos de producción de conocimiento, lo que a su vez está

⁴ Estas preguntas surgieron una vez realizado el trabajo de campo y se constituyen en complemento de las preguntas orientadoras del estudio.

directamente relacionado con los resultados económicos de estos espacios. Esto queda ratificado con los resultados que alcanzan los estudiantes que cursan en estos establecimientos en las pruebas estandarizadas, tales como PSU y SIMCE.

b.- Utilidad Práctica

Este es un estudio que favorece enormemente a quienes están tomado decisiones en los distintos centros educacionales, tales como directores, jefes de Unidades Técnico Profesionales, profesores de los subsectores implicados y en particular a esa gran cantidad de estudiantes que ingresan a primer año medio a liceos que se ubican en localidades alejadas de los centros urbanos, en particular, capitales regionales, de tal forma que una vez egresados de la enseñanza secundaria puedan expandir los aprendizajes logrados.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo general

a.- Describir y comprender las disposiciones de aprendizaje en los subsectores de Lenguaje y Comunicación e Historia y Ciencias Sociales que tienen los estudiantes al ingresar a primer año medio en el liceo Politécnico Santa Cruz, el Liceo Técnico Profesional Juan Bosco y el Liceo Atenea de la ciudad de Cunco en la IX región de la Araucanía.

1.4.2 Objetivos específicos

a.- Indagar respecto de las disposiciones de aprendizaje en los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la sociedad, expresadas en términos de apropiación de contenidos disciplinario, una vez aplicados los diagnósticos de disposiciones de aprendizajes.

b.- Comunicar los hallazgos a las unidades técnico pedagógicas de los Liceos Atenea, Juan Bosco y Santa Cruz de la comuna de Cunco.

c.- Construir conocimiento sobre la manifestación del capital cultural que traen los estudiantes cuando ingresan a primer año medio.

d.- Evaluar, en conjunto, investigadores y profesores de los subsectores, la totalidad del proceso investigativo llevado a cabo, enfatizando en el logro de objetivos propuestos y emergentes, a fin de proyectar futuras líneas de acción.

e.- Proponer un modelo de desarrollo basado en el diseño de proyectos curriculares para localidades que están insertas en sectores con una economía marginal desde la perspectiva del aprendizaje expansivo.

f.- Validar material de diagnóstico en tanto material de aprendizaje, mediante pilotaje y juicio de expertos e interjueces para detectar disposiciones de aprendizajes y necesidades de aprendizajes.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1. Marco de antecedentes

El marco teórico de la presente investigación profundiza en cuanto a la actual discusión existente respecto de las posibilidades reales que tienen los estudiantes que ingresan a establecimientos de enseñanza secundaria en comunas alejadas de las capitales regionales. Desde esta perspectiva, la presentación teórica obedece a la subcapitulación temática en torno a los temas ejes mencionados y se corresponde con los objetivos específicos planteados anteriormente.

En este sentido es necesario dejar plenamente de manifiesto el modelo de abordaje del objeto de la investigación: estado actual de las disposiciones de aprendizaje que tiene los alumnos cuando ingresan a primer año medio en establecimientos educacionales que se encuentran ubicados en localidades pequeñas con una economía marginal, esto en relación con el desarrollo curricular que se ha implementado en el Liceo Politécnico Santa Cruz, el Complejo Educacional Juan Bosco y el Liceo Municipal Atenea de la ciudad de Cunco. Para tales efectos, la investigación toma como referencia teórico-metodológica la llamada ‘Grounded Theory’ o “teoría fundamentada”, cuyas bases las sistematizan Barney Glasser y Anselm Strauss en su ya conocida obra *“The discovery of Grounded Theory”* (1967), como una propuesta complementaria a la inducción analítica formulada por Florian Znaniecki (Valles, 2000).

La teoría fundamentada corresponde a una lógica empírico-inductiva de generación de información y conceptualización a partir de registros extensos en cantidad y profundos en calidad simbólica. Por lo mismo, la propuesta de Glasser y Strauss, es plenamente atingente a investigaciones cualitativas centradas en discursos, narrativas y relatos para los cuales se intenta el análisis en profundidad y el levantamiento de categorías desde el campo.

Ahora, si bien, la investigación que se expone no trabaja ni analiza discursos, sino más bien contenidos textuales (es decir, lo manifiesto y lo evidente, lo explícito y patente en una respuesta ante un instrumento estructurado como los diagnósticos que se describen en el marco metodológico), sin embargo, la lógica implícita en la misma genera un tipo de análisis crítico reflexivo a partir de los datos que posibilitan levantamientos de categorías, por lo menos exploratorias y orientadoras, a la vez, que permiten una redefinición de la teoría a partir de los hallazgos y conclusiones.

La tradición cualitativa de la teoría fundamentada (también denominada 'teoría fundada'), sostiene que la teoría no es sustantiva, es decir, estática y predeterminada para verificar hipótesis de manera deductiva. Según los planteamientos de Glasser (Glasser, 1978; 1992), el propósito es generar modelos explicativos apoyados en los datos verbales emergentes desde el discurso del sujeto. La recolección de los datos e información y sus respectivos análisis tienen lugar de manera simultánea, en un proceso que Guba (1996, p.454) ha denominado 'espiralidad metodológica'. La investigación, a partir de la consideración del componente teórico, es circular, y la teoría o modelo conceptual se basa en los análisis comparativos que se desarrollan entre los bloques de datos (entre las narrativas de los sujetos o entre los datos de los casos).

Es un consenso, que una característica de la teoría fundada es que el desarrollo del proceso investigativo no es lineal, sino espiral y circular. La dinámica de recolección, análisis y sistematización es heterárquica y recursiva, a la vez, pues los aspectos conceptuales que van emergiendo, lo hacen a partir de categorías que se van definiendo a partir del 'método comparativo constante' (Valles, 2002).

Caracterizando la Grounded Theory se sostiene que "... la característica definitoria de la teoría fundamentada es que las proposiciones teóricas no se postulan al inicio del estudio, sino que las generalizaciones emergen de los propios datos y no de forma previa a la recolección de los mismos" (Sandín M.,

2003; p.153). Para ello, a la teoría que se comenta le es propia una terminología específica, así como un método para generar teoría. conceptualización y supuestos de orientación.

En el marco de la teoría fundamentada, la teoría representa un esquema analítico abstracto, una red de conceptos, que se sostienen en categorías que el investigador ha logrado descubrir y articular a partir de los datos. Este proceso, por lo mismo, recibe el nombre de levantamiento de categorías y, más técnicamente, corresponde a un modelo de investigación que "... va más allá de las teorías y marcos conceptuales preconcebidos existentes, en búsqueda de nuevas comprensiones de los procesos desarrollados en contextos naturales...". (Sandín M., 2003; 153).

2.2. La Reforma de la educación media en Chile

Al inicio de la década de los años noventa la constatación más importante respecto de la educación media era que ésta se había masificado durante los veinte años precedentes literalmente 'a espaldas' de las políticas estatales para el sistema escolar. En efecto, de una cobertura de 50% en 1970 había pasado a 65% en 1982 y 77% en 1990, a pesar de la crisis política de los setenta y la ausencia de políticas educacionales específicamente referidas al nivel, y a pesar de la definición gubernamental (de 1979) de que alcanzar el nivel medio constituía una situación de excepción, y que no sería objeto de esfuerzos de las políticas del Estado⁵. El sistema de subvenciones instaurado en 1981 permitió que la presión de la demanda por educación media expandiera el acceso a la misma, lo que autonomizó la evolución de su matrícula de las disponibilidades presupuestarias y prioridades de las políticas. El aumento de la cobertura en este nivel implicó no sólo un cambio cuantitativo, sino también un cambio en el grado de su complejidad educativa, al aumentar de manera notoria la heterogeneidad del grupo atendido y por tanto los requerimientos curriculares, pedagógicos y evaluativos del mismo. Estos, sin embargo, al iniciarse la década de 1990 no habían sido atendidos, y las

⁵ Arellano, José Pablo (2000) *Reforma Educacional: prioridad que se consolida*. Pág. 96-97.

consecuencias de la transformación de un nivel que era selectivo, a uno masivo, no habían sido abordadas por las políticas educacionales del período autoritario. Así, uno de los principales elementos del diagnóstico de la ‘crisis’ de la educación media a comienzos de los noventa era el de su falta de identidad; de un nivel originalmente destinado a quienes querían proseguir estudios en la universidad, había pasado a ser de hecho un factor fundamental para el desarrollo personal, social y laboral de ocho de cada diez jóvenes. Sin ajustar sus mensajes y prácticas a la nueva realidad, el liceo había perdido parte importante de su significado y había empezado a adquirir una connotación de “guardería” para adolescentes, y en muchos sectores medios y bajos la metáfora de las asignaturas escolares como los ‘doce juegos’ sonaba a una realidad conocida⁶.

Las políticas educacionales de los noventa referidas a la educación media tienen cuatro fases, con sus respectivos focos y estrategias. Una primera etapa, que abarca el período 1991-1994, es de elaboración de un diagnóstico y acuerdos sobre la educación media que el país tenía y la que requería: la fase incluye también algunas medidas iniciales de política. Le sigue a ésta la implementación de un programa integral de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación secundaria subvencionada (MECE-Media, 1995-2000) y un programa focalizado en un conjunto reducido de liceos con proyectos innovativos (Programa Montegrande). En el tercio final de la década las políticas abordan una profunda reforma curricular del nivel, que tiene tres componentes interconectados: cambio de la estructura y contenidos del currículum secundario, cambio del marco temporal de la jornada escolar, y cambio de las pruebas de admisión a las universidades. Post-2000 se abre una nueva etapa: una reforma de la Constitución extiende la educación obligatoria a doce años y objetivos de retención de la matrícula en riesgo de desertar, así

⁶ El grupo musical ‘Los Prisioneros’, en los ochenta, jóvenes de la comuna santiaguina de San Miguel, hizo famosa la canción “*Pateando Piedras*”: “...mis amigos se quedaron igual que tu, este año se les acabaron los juegos, los doce juegos / únense al baile de los que sobran, nadie los va a echar de más, nadie nos quiso ayudar de verdad. Nos dijeron cuando chicos, jueguen a estudiar. Los hombres son hermanos y juntos deben trabajar. Oías los consejos, los ojos en el profesor. Había tanto sol sobre las cabezas y no fue tan verdad porque esos juegos al final terminaron para otros en laureles y futuros y dejaron a mis amigos pateando piedras /únete al baile de los que sobran...”.

como de completación de estudios secundarios por el conjunto del grupo de edad, tienen su correlato en medidas y programas especiales para su logro.

2.2.1 Comisión nacional para la modernización de la educación media

Por Decreto Supremo N° 351 del 8 de julio de 1994, el Presidente de la República convocó un *Comité Técnico Asesor* de expertos y personalidades de los ámbitos de la educación, la política, la empresa, la investigación científica y de las humanidades, presidido por José Joaquín Brunner, para producir un diagnóstico y proponer prioridades y estrategias para la modernización de la educación chilena. Lo que más tarde serían revisadas, discutidas y aprobadas por una Comisión Nacional para la Modernización de la educación, presidida por el ministro de Educación Sergio Molina, y constituida por 31 representantes de, entre otras instituciones, Senado y Cámara de Diputados, rectores de las Universidades de Chile, Católica de Chile, y de Concepción, Colegio de Profesores, Confederación de la Producción y el Comercio, Central Única de Trabajadores, Iglesias Católica y Evangélica, Masonería, Centros de Padres, Federaciones Estudiantiles, etc. (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994).

Las definiciones de la Comisión Nacional – que hicieran suyas las del *Comité Técnico Asesor*- fueron fundamentales para la reforma de la educación media. En primer lugar, porque la *Comisión* definió como "una tarea impostergable: reformar y diversificar la educación media" (Comisión Nacional, 1994, p.76); en segundo lugar porque resolvió un criterio para abordar el tipo de educación media que debía desarrollar el país (o cómo debía abordarse el dilema de formación común y formación diferenciada); en tercer lugar, porque también definió un marco valorativo para la educación escolar, que permitió a la reforma curricular, tanto en básica como en media, definir objetivos transversales consensuados.

2.2.2 Marco contextual de la educación técnico profesional

La división tradicional entre formación general y educación técnico-profesional, que dividía a los cuatro años de la educación media – con estudiantes que comenzaban su especialización a los 14 años- fue redefinida por una reforma curricular en el año 1998, cuya oficialización y legalización lo constituyó el Decreto N° 220 /1998. La reforma extendió el currículum de formación general hasta el segundo año de enseñanza media para todos los estudiantes. Los dos últimos años están organizados en dos modalidades: científico-humanista, con el 56% del total de la matrícula de enseñanza media, y técnico profesional, con el 44% de la matrícula, esto de acuerdo a datos emanados desde la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del Ministerio de Educación.

2.3. La importancia del desarrollo curricular contextualizado

2.3.1 Teoría curricular: revisión teórico - conceptual

Definir el concepto currículum es complejo debido a la diversidad de aspectos que abarca y al sentido polisémico del mismo. En sentido etimológico significa “carrera o curso” y así se suele hablar de “currículum vitae” como “carrera de la vida”. Como término, habitualmente, se usa el vocablo latino currículum (en singular) y curricula (en plural) (en español currículum con acento). No obstante, también se suelen utilizar los términos currículos (en singular) y currículos (plural). (Díez E. y Román M., 2001).

En primer lugar, se mencionan las definiciones americanas, en donde Neagley y Evans, plantean que currículum; “es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades”. (Stenhouse, 2003). De lo anterior se puede inferir que el currículum cumple una función de facilitador en el sentido de guiar los aprendizajes, más bien dicho la construcción de estos hacia objetivos claramente identificados y con una funcionalidad determinada que beneficia

directamente a los alumnos. El currículum prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción”. En cada una de estas definiciones se manifiesta un tipo particular de modelo medios-fines, que hasta hace poco estaba universalmente aceptado en el estudio del currículum. Éste modelo pasa de una definición del rendimiento o de los logros que los estudiantes deben alcanzar al final de un curso e intenta diseñarlo para que permita tales o cuales resultados.

César Coll (1997), señala que el currículum es un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor. Esta función implica que no puede limitarse a enunciar una serie de intenciones, de principios y de orientaciones generales que, al estar excesivamente alejados de la realidad de las aulas, sean de escasa o nula ayuda para los profesores. Es función del currículum evitar que se produzca un hiato entre los dos extremos; de ello depende, en gran medida, su utilidad y su eficacia como instrumento para orientar la acción de los profesores. Sin embargo, el currículum tampoco debe suplantar la iniciativa y la responsabilidad de los profesores convirtiéndolos en unos instrumentos de ejecución de un plan previamente establecido hasta sus más mínimos detalles.

Por otro lado, el diccionario de la Real Academia de la Lengua (2004) lo define como “conjunto de estudios y prácticas destinados a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades”. En los diccionarios españoles de pedagogía no aparece hasta bien entrada la década de los ochenta ciertas definiciones relevantes.

Díez E. y Román M. (2001) mencionan que las definiciones de currículum suelen oscilar entre dos extremos:

- **Cultura social convertida en cultura escolar;** por lo que se considera currículum como una selección cultural, es decir, se insiste en la dimensión social del currículum, en cuanto que es la sociedad, por medio de sus representantes elegidos democráticamente, la que acota esta cultura social y la convierte en cultura escolar, a través de la legislación pertinente.

- **Proyecto de enseñanza-aprendizaje y su plan-programa de estudios;** en este caso el currículum es el plan de estudios y sus programas pertinentes, entendidos no solo como programas de contenidos a aprender, sino también como orientaciones pedagógicas sobre un modelo de enseñanza-aprendizaje.

Cabe destacar que en la mayor parte de los países iberoamericanos no se define el currículum para no optar por ninguna escuela o corriente, con la cual, en la práctica, currículum es igual a programa, aunque de hecho todos los países, con mayor o menor acierto, incluyen estas cuatro palabras en cada uno de los programas: capacidad y valores, contenidos y métodos (procedimientos / actividades).

Torres, J. (1998) menciona algunas definiciones de currículum tomadas de diversas épocas y desde paradigmas diferentes:

- Caswell y Campbell (1935) define el currículum “como un conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la dirección de la escuela”.

- Good (1959) afirma que el currículum es “ un plan general de contenidos y materiales específicos de instrucción que las escuelas ofrecen a sus estudiantes”.

- Belth (1965) precisa que currículum es “un proyecto complejo orientado a desarrollar los modos de pensamiento reflexivo sobre la naturaleza y la experiencia del hombre”.

- Taba (1974) concreta que “el currículum es en esencia un plan de aprendizaje”.
- Doll (1978) afirma que “el currículum de una escuela es el contenido y los procesos formales e informales mediante los cuales el alumno adquiere conocimientos y comprensión, desarrolla capacidades y modifica actitudes, apreciaciones y valores, bajo el auspicio de la escuela”.
- Coll (1986,1987) acota el concepto de currículum como “el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”. Y también los define como “qué, cuándo y cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar”.
- Sacristán (1989) afirma que el currículum “es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y a la educación”.

2.3.2 Fuentes del Currículum

La comprensión profunda de las Reformas Educativas actuales pasa por el análisis epistemológico de las fuentes del currículum y de los diseños curriculares, lo cual afecta tanto a la teoría curricular como a su práctica. Sin embargo, más allá de los numerosos errores de las propuestas oficiales sobre este tema, Díez E. y Román M. (2001) consideran que las fuentes del Currículum han de articularse del modo siguiente:

a.- La **fuentes epistemológica**. Se apoya en el paradigma socio-cognitivo. Para superar la fase de preciencia es necesario un paradigma que aglutine e integre como “paraguas protector y explicitador del conocimiento” la comunidad científica y articule de una manera global las diversas poblaciones conceptuales. En este caso la comunidad científica didáctica, desde este modelo global, puede desarrollar modelos de investigación integradores, en el marco de la cultura, de las visiones socio-crítica e interpretativo-simbólica. Por

otro lado, la fuente epistemológica debe ser integradora de las diversas fuentes psicológicas y pedagógica, antropológica y sociológica.

b.- La **fente sociológica**. Trata de integrar en el modelo didáctico y curricular la cultura social y la cultura institucional y organizacional. El análisis contextual resulta imprescindible para entender la dimensión ecológica y social de la educación. Debe concretar el supuesto de “que es eso de vivir como persona y como ciudadano en un contexto determinado”, identificando las capacidades y los valores básicos a desarrollar en dicho contexto. El aprendizaje social y la mediación cultural son aportaciones básicas de la misma.

c.- La **fente psicológica**. Aporta información a la pregunta ‘cómo aprende’ un aprendiz y trata de identificar los procesos básicos de su aprendizaje, cómo son los procesos cognitivos y afectivos que logra experimentar. Se preocupa además de ‘cómo enseña’ un profesor a partir de sus esquemas previos y presunciones básicas. También aporta criterios a la construcción conceptual del conocimiento. Además, enmarca el concepto “las organizaciones aprenden”.

d.- La **fente antropológica**. En tanto toda cultura social escolar posee una dimensión humanista. La fuente antropológica debe facilitar elementos para la interpretación de la cultura. Las jerarquías de valores y de capacidades serán un aspecto importante a estudiar por esta fuente. Por otro lado ha de analizar el sentido de las ideologías (creencias y presunciones básicas) existentes tanto en la cultura social como en la cultura institucional.

e.- La **fente pedagógica**. Desde la teoría educativa y la teoría curricular, aporta respuestas claras al cómo enseñar y concreta la función de mediación en el aprendizaje como mediación instruccional y cultural. Además debe concretarse en propuestas prácticas de diseños curriculares y modelos de programación y planificación aplicados.

Cabe reconocer que estas diversas fuentes no son supuestos separados y aislados, sino, integrados en un paradigma, en este caso, socio-cognitivo. De

este modo dan coherencia a la dimensión pedagógica y didáctica del currículum. Ello potencia la armonía y la consistencia a la acción educativa, ya que uno de los grandes errores de Las Reformas Educativas actuales, es la prepotencia de la fuente psicológica del Currículum con una importante dimensión cognitiva, la ausencia en la práctica de la fuente sociológica, la dispersión de la fuente epistemológica, la no existencia de la fuente antropológica y la acción conductista de la fuente pedagógica. Este caos teórico de partida ha generado un caos en la práctica profesional de los profesores y una falta de credibilidad de las Reformas, entre ellos. El discurso teórico y el discurso práctico poco o nada tienen que ver entre sí (Díez E. y Román M., 2001).

2.3.3 Paradigmas educativos y modelos pedagógicos

Desde hace más de veinte años las preguntas de ¿cómo se aprende? y ¿cómo se conoce? han ido cuestionando los paradigmas educativos tradicionales y planteando una serie de cambios en los enfoques, procesos y prácticas educativas. Esta circunstancia ha renovado el interés de pedagogos, psicólogos, filósofos y biólogos no sólo en el proceso de aprender sino también en sus respectivos objetos de conocimiento.

Al pensar en abordar la cuestión de la identidad del rol desde la perspectiva de los paradigmas históricos de formación, surgen interrogantes que planteados, nos brindan puntos de partida; al efecto, es conveniente destacar la siguiente cita de Terigi y Diker (1997, p.25): *“¿Cómo transformar la escuela moderna concebida hace trescientos años, en una institución que responda a las necesidades de un mundo globalizado, de una cultura más mediática, de unos niños que sobre muchas cosas saben más que nosotros, de un mercado de trabajo flexibilizado cuyas demandas formativas mutan constantemente? ¿Cómo respetar las diferencias culturales a través de una institución cuya estructura es profundamente homogeneizante? ¿Cómo formar para el ejercicio ciudadano en la era de la política mediática, de la postpolítica? ¿Cómo confiar en el sentido de lo que enseñamos si las certezas científicas y la confianza ilustrada en el progreso indefinido del conocimiento están*

profundamente cuestionadas?”. En otro orden, al revisar críticamente dichos paradigmas históricos y demostrar que de alguna manera mantienen una inusitada vigencia en la configuración de las prácticas educativas, nos estamos aventurando en el abordaje crítico de los aspectos ideológicos que interpelan el rol social de la escuela y que por ende, configuran al espacio simbólico de la profesión docente. Las concepciones educativas que cada paradigma dio a luz en su momento, definiera a un determinado sujeto pedagógico; entendido éste como la relación compleja entre el educador y el educando, producto de la vinculación compleja entre ambos actores sociales. El quehacer educativo, como todo trabajo, se inscribe en un marco legitimador que le confiere una determinada legalidad. Dicha legitimación es configurada a partir de unas determinadas relaciones de poder, entre los distintos grupos que entretejen la trama social. Por ello, todo paradigma pedagógico define su sujeto y es a partir de la misma, en cómo se concibe el rol del educador. (Puigrós, 1990). Por ello, abordar la temática del sujeto pedagógico en su posibles configuraciones históricas, nos propone aventurarnos en el vasto y complejo territorio de las representaciones que sustentan a las prácticas educativas. Se entiende a éstas no solo en su limitada circunscripción al ámbito institucional de la escuela sino que se definen como una de las estrategias privilegiadas de las cuales, la sociedad se vale para la transmisión del corpus de saberes y conocimientos culturalmente válidos a las jóvenes generaciones. Ampliando el concepto, toda práctica educativa es en sí productora de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador, que se ha de denominar como sujeto pedagógico. El mismo define a la relación compleja entre educador y educando, a la resultante de la vinculación entre ambos que participan en las complejas situaciones educativas. Estas situaciones tienen lugar en distintos ámbitos institucionales, que encuadran y precisan una pedagogía. Y toda pedagogía define su sujeto; cada una estipula los elementos y el orden de las series que la constituyen como estructura significativa, cuya función es mediar entre los sujetos políticos y sociales, y el habitus que se pretende inculcar. En este sentido, se considera como pertinente, el concepto de sujeto pedagógico que plantea Puigrós A. (1990); el cual define que todo sujeto se constituye en una relación, en la que participan el educador, el educando, el ‘habitus’ y los conocimientos que se transmiten,

ubicados en un momento y un tiempo histórico determinado. El sujeto pedagógico histórico definido por la institución escolar es un sujeto pedagógico universal, ya que el dispositivo pedagógico-didáctico estandariza las previsiones acerca de qué, cómo y cuando debe aprender el conjunto de niños agrupados en niveles. Es así como se ignoran las diferencias de capital cultural, las trayectorias de vida relacionadas con el lugar que se ocupa en la estructura social, historias vitales particulares, motivaciones, intereses, etc. Hoy por hoy, se debe considerar al sujeto pedagógico desde una perspectiva más amplia multirreferenciada, en un intento de acercarse a la complejidad del universo sociocultural, al que desafía con la dispersión del sujeto pedagógico universal, al cual es posible definir como las múltiples articulaciones posibles entre el educador, el educando y los saberes y la configuración de espacios educativos con su propia legitimidad pedagógica. En efecto, además de los espacios institucionales como la familia y la escuela considerados como espacios socializadores tradicionales, actualmente el universo que conforman las instituciones, cuentan con un espacio no adscrito a los lineamientos institucionales tradicionales pero que tiene una creciente y espectacular gravitación en el comportamiento colectivo e individual de los sujetos: el ámbito sociocultural definido por lo que genéricamente se conoce como sociedad global y cultura de masas. Esta nueva configuración sociocultural, de construcción histórica, se ha convertido en hegemónica a partir de la última revolución tecnológica, cuyos protagonistas son las denominadas nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En este nuevo escenario, se habla de un espacio socializador virtual, simultáneo y paralelo a la acción pedagógica de las prácticas educativas familiares y escolares, definido por los medios masivos de comunicación. En particular, la revolución de la comunicación, ha impactado profundamente en la vida social, redimensionando en especial las configuraciones comunicacionales con su consecuente impacto en las relaciones sociales. Los conceptos de postmodernidad, globalización y aculturación virtual (Jolis y Manghi, 2001), son cruciales para comprender los procesos de transformación sociocultural que estamos viviendo.

En base a lo anterior podemos limitar la situación paradigmática en cuatro parámetros básicos:

- a. Paradigma Cognitivo.
- b. Paradigma Conductual.
- c. Paradigma Socio-cognitivo
- d. Paradigma socio-cultural

Paradigma cognitivo. Se apoya en dos grandes corrientes científicas; una es la psicología cognitiva (considera la inteligencia como una potencia capaz de procesar-estructurar la información que recibe) y la otra es el reconceptualismo (que reflexiona críticamente sobre la tradición curricular de base conductual y propone modelos alternativos).

La metáfora básica es el ordenador como procesador de información, como un recurso casi continuo, lo que se traduce en la mente que dirige la persona y no los estímulos externos (conductismos), o los estímulos irracionales (psicoanálisis). La inteligencia como capacidad desarrollada, la creatividad, el pensamiento reflexivo y crítico, el desarrollo de destrezas y estrategias cognitivas, son los temas constantes de este paradigma.

El modelo de enseñanza aprendizaje está centrado en los procesos y estrategias de aprender y sobre todo en el sujeto que aprende, como capaz de procesar la información que recibe y de dar significación y sentido a lo aprendido. Esto quiere decir que la enseñanza del profesor se subordina al aprendizaje de los alumnos, como constructor de su propio aprendizaje, es decir, el profesor realiza la función de mediador. En cuanto al modelo de aprendizaje enseñanza está más centrado en los procesos de aprendizaje del sujeto que en los resultados y orientando al desarrollo de la capacidades de los alumnos, más que el aprendizaje memorístico de contenido. El desarrollo y aprendizaje de estrategias cognitivas, habilidades básicas y modelos conceptuales es primordial en esta forma de hacer.

La evaluación coherente con este modelo será la formativa y criterial y está orientada a valorar los procesos más que los resultados, y estos se medirán más como desarrollo de capacidades que aprendizaje de contenidos.

Paradigma conductual. Surge a principios de siglo y sus principales representantes son Pavlov, Thorndike, Watson y Skinner. La metáfora básica de que parten es la máquina: el reloj, la computadora, la palanca. El modelo de interpretación científica didáctica es la máquina en cuanto medible, observable y cuantificable. Parten de una concepción mecanicista de la realidad entendida como una máquina. La filosofía en que se sustentan es el positivismo.

El profesor en el aula trata de estimular a los alumnos para conseguir las respuestas adecuadas (E-R) y estas aparecen en las actividades que es capaz de realizar el alumno. El profesor competente aprende a actuar de manera mecánica según las necesidades de sus alumnos, por lo tanto la enseñanza se convierte en una manera de adiestrar y condicionar para así aprender a almacenar.

Paradigma Socio-cognitivo. Se centra en los procesos del pensamiento del profesor (cómo enseña) y el alumno (cómo aprende), mientras que el paradigma ecológico o contextual se preocupa del entorno y de la vida del aula, y ambos aspectos pueden y deben ser complementados.

El alumno es el actor del aprendizaje, tomando como referente los valores que poseen no sólo en una dimensión individual sino que social.

La enseñanza debe ser entendida como mediación en el aprendizaje y por tanto debe estar subordinada a él. De este modo los profesores, “explicadores”, tienen poco futuro y tampoco lo tienen los profesores como animadores socioculturales. La enseñanza entendida como mediación en el aprendizaje y mediación de la cultura social, debe orientarse al desarrollo de capacidades-destrezas y valores-actitudes en los aprendices, en contextos sociales concretos. La enseñanza desde esta perspectiva se entiende como intervención en procesos cognitivos y afectivos en entornos determinados.

La evaluación posee dos dimensiones básicas, por un lado está la formativa o procesual centrada en la valoración de la consecución de los objetivos. Se

denomina evaluación de objetivos o formativa, utilizando técnicas cualitativas. También se evalúan de una manera sumativa o cuantitativa los contenidos como forma de saber y los métodos en tanto procedimientos como forma de hacer pero en función de los objetivos. Ello se denomina evaluación por objetivos o evaluación por capacidad. También es fundamental la evaluación inicial de conceptos previos y destrezas básicas.

Paradigma socio-cultural. Como metáfora básica el escenario de la conducta y se preocupa sobre todo de las interrelaciones persona-grupo y persona-grupo-medioambiente. Este escenario está culturalmente organizado. El aprendizaje contextual y compartido sería una de sus principales manifestaciones. En este sentido el contexto como conducta vivenciada y significativa para el sujeto debe ser incorporado al aula y favorecer el aprendizaje significativo. Como tal el contexto se convierte en vivencia interpretada y conceptualizada. Por ello es un importante recurso favorecedor de la motivación y facilitador de la conceptualización. La enseñanza se orienta al desarrollo de las facultades superiores como son la inteligencia, (capacidades y destrezas) y también al desarrollo.

2.3.4 Las principales concepciones curriculares y su relación con los paradigmas de enseñanza

Las concepciones curriculares agrupan un conjunto relevante de características que se relacionan entre sí, para formar una coherencia. Pero las concepciones curriculares no se presentan de una manera definida. La calidad de una concepción curricular dependerá de la definición de los términos que la definen o de lo que se observa en la realidad.

Las concepciones curriculares se generan a partir de ciertos criterios o marcos conceptuales, estos sirven para observar cómo se comportan los diferentes elementos que constituyen el currículo.

Según De la Torre (1993) concepción curricular es una “forma o modo de concebir el currículum según sean los planteamientos epistemológicos, teóricos e ideológicos de partida. El currículum se ha venido definiendo desde supuestos tecnológicos, psicológicos, antropológicos y sociológicos, conformando una visión más tecnológica, interpretativa o crítica. Se participa de una visión comprensiva, en la cual se asume el currículum como proceso de planificación, aplicación y evaluación de la acción formativa”.

La concepción del currículum como proceso cognitivo centra la evaluación en la detección de la adquisición de las habilidades intelectuales midiendo por sobre todo la capacidad del alumno.

La concepción curricular en evaluación puede variar, dependiendo de que perspectiva se considere, el alumno o el profesor. Quiere decir que la concepción centrada en el profesor, tendrá un tipo de evaluación sumativa con fines de calificación, mientras que en la concepción centrada en el alumno, primará la evaluación formativa, cuyo propósito es precisar el grado de dominio de una tarea de aprendizaje y señalar con exactitud la parte de la tarea no dominada.

Según Elliot W. Eisner y Elizabeth Vallance (1986) existen cinco concepciones curriculares que son:

i) **El desarrollo del currículum como proceso cognitivo:** este enfoque se relaciona principalmente con el perfeccionamiento de operaciones intelectuales. Se dirige muy pocas veces al contenido curricular y cuando se refiere a éste lo hace como “en el qué de la educación”, el propósito lo dirige al desarrollo de tecnología de la mente.

El problema central del currículum considera como enfatizar procesos intelectuales y el desarrollo de una serie de habilidades que pueden ser utilizadas para aprender cualquier cosa.

Este enfoque del currículum está orientado en dos sentidos: primero, identifica los objetivos educacionales, el cual proporciona un repertorio de habilidades cognitivas, independientes de los contenidos, que son aplicables a muchas situaciones y se ocupa de la comprensión de los procesos que ocurren dentro de la sala de clases. Segundo, identifica la relación interactiva entre alumno y el material, el cual es de primera importancia; ya que la educación se refiere a la dinámica del aprendizaje y como tal, esta conceptualización de educación se orienta hacia el crecimiento.

Esto no trata de contenidos específicos, el enfoque de los procesos cognitivos visualiza al alumno como elemento. El alumno podría crecer, más de lo que se espera, si se le entregan las herramientas necesarias, el problema, recae en el educador, quien no identifica los procesos más prominentes y eficientes a través de los cuales ocurre el aprendizaje. Se puede decir que la educación es vista como un mecanismo facilitador, imparcial, en donde las habilidades intelectuales específicas están garantizadas como herramientas para adaptar situaciones futuras.

El currículum se centra en el niño y se refiere a procesos de aprendizajes en el amplio contexto social. Se pretende lograr en el estudiante una autonomía intelectual que lo capacitará para realizar sus propias selecciones e interpretaciones con las que se encuentre en el contexto extra-escolar. Escritores educacionales afirman que la función principal del currículum es el desarrollo de las habilidades que transfieren a una amplia variedad de situaciones fuera de la escuela.

El proceso cognitivo es una orientación del proceso curricular, actúa y desarrolla mayor confianza en su habilidad para identificar los mecanismos a través de los cuales se desarrolla el pensamiento.

El enfoque del proceso cognitivo ha estimulado el desarrollo del currículum, tales como “currículum científico” de la asociación Americana para el avance de la ciencia. Este radica en el modo en que los supuestos de cómo aprenden los niños influyen en los programas educacionales.

ii) **El currículum como tecnología:** este enfoque se centra en el proceso, se interesa en el cómo más que en el qué de la educación, por lo tanto, en realidad no le preocupa el qué enseñar, sino más bien los medios que hacen posible la enseñanza. La función del currículum se conceptualiza con la finalidad de lograr un conjunto de fines no problemáticos pre- establecidos. Se interesa en la tecnología de la instrucción, por la cual el conocimiento se comunica y el aprendizaje se facilita. El lenguaje de los tecnólogos curriculares es tan eficiente como el sistema que esperan producir.

El enfoque de la teoría curricular habla el lenguaje de la producción, los tecnólogos ven el currículum como un insumo para los sistemas de oferta y demanda. Es conciso exactamente breve, esquemáticamente lógico y preciso.

El enfoque de la tecnología curricular habla del lenguaje de la producción de los tecnólogos curriculares, los cuales ven el currículum como los insumos para los sistemas de oferta y demanda.

Los tecnólogos curriculares hacen preguntas en términos que implican que las respuestas existan. El currículum se considera como un proceso tecnológico, como un medio para producir tipos de fines para un sistema educacional, como un sistema industrial, pudiera generar.

Silverman, R (1968) establece que “los problemas asociados a la enseñanza están entrelazados con preguntas acerca de la retención y transferencia del aprendizaje. Cualquier modelo cuyo significado trate con el aprendizaje debe, si prueba ser útil, tratar también con las condiciones que afectan la retención y las transferencias. En términos del modelo de refuerzo S-R, las preguntas acerca de retención llegan a ser preguntas acerca de las condiciones que controlan y mantiene respuestas”.

Se suponen ciertas constantes en el rol del alumno, este enfoque no puede ser neutral; puede argumentarse que esta orientación está altamente

saturada en valoración, ya que cualquier compromiso con el método tiene consecuencia inevitable para los objetivos y contenidos de la educación. Adoptar el lenguaje de la tecnología sin reconocer los otros sistemas valóricos que han estado en la educación, podrían estar en conflicto con ello desacreditar posibilidades de alternativas.

iii) La realización personal o el currículum como una experiencia integrada: este enfoque se refiere a los propósitos personales y a las necesidades de integración personal y ve la función del currículum como la provisión de experiencias personalmente satisfactorias e integradoras para cada alumno. Se centra en el niño orientada al desarrollo y crecimiento y la educación es vista como un proceso capacitador que provee los medios para la liberación y desarrollo personal. Este enfoque se centra rigurosamente en contenidos, pero el interés es mayor por lo que se enseña en la escuela. Conceptualiza a la educación como una fuerza liberadora, un medio de ayuda para que el individuo descubra por sí mismo.

La educación es vista como una experiencia vital y potencialmente enriquecedora en sí misma y en los contenidos como experiencia presente, en su gran foco de interés. Formula los objetivos de la educación en términos de un proceso personal dinámico. El crecimiento personal, ve al currículum como una experiencia integradora en sí, es también necesariamente de algún modo, reformista. Implica una necesidad de romper ataduras para cambiar, porque el desarrollo de la integridad y autonomía personal es visto como problemático frente a la posición de las grandes precisiones sociales. Es reconstructivo en un sentido muy personalizado.

Le asignan una tarea a la educación, exigen que la educación a través del currículum abarque totalmente la vida del niño, pudiendo hacer críticas, pero sin reconocer responsabilidades implícitas. Ven a la educación como una influencia necesariamente penetrante que ha sido manejada inadecuadamente y en forma muy ilógica. Exigen que el currículo llega a instrumentalizarse mejor para verificar su potencial como un proceso liberador, proporcionando experiencias liberadoras.

El currículum es visto como un fin en sí mismo, como una etapa en el proceso de la vida. La educación podría proporcionar el contenido y las herramientas para descubrimientos personales en el futuro. Los seguidores de la concepción curricular de la realización personal, comparten una entusiasta orientación para la educación.

La educación es vista como una fuerza integradora y sintetizadora, como una experiencia total y responsable de las necesidades individuales para el crecimiento y la integración personal.

iv) **El currículum con énfasis en el aspecto social:** en esta orientación existe un fuerte énfasis en el rol de la educación y del contenido curricular dentro de un contexto social más amplio. Las necesidades sociales están sobre las necesidades individuales, las metas globales de la educación son tratadas en términos de experiencia total. Una reforma social y la responsabilidad están por el futuro de la sociedad y estas son primarias.

La orientación curricular de la restauración social no es del todo nueva. Los valores sociales y las posiciones políticas están claramente establecidas, la restauración social exige que las escuelas reconozcan y respondan desde el rol entre lo que podría ser y entre lo real y lo ideal.

En este enfoque curricular hay dos ramas diferentes una adopta una orientación presente y la otra adopta una orientación futura, una es adaptativa y la otra es una interpretación reformista del énfasis social.

Ambos enfoques pretenden desarrollar un mejor ajuste entre el individuo y la sociedad. El enfoque, básicamente adaptativo ve resultados y cambios sociales como un contexto social crucial del desarrollo, exigiendo que el currículum proporcione las herramientas necesarias para la supervivencia individual en un mundo cambiante e inestable. Esta tendencia define lo relevante en términos personales definiendo un currículum que capacitaría mejor al individuo para mantenerse y mejorar en un mundo de cambios rápidos.

Mann, J (1970) escribe “lo que yo visualizo es un movimiento que programa un currículo progresivo, específicamente para aquellos alumnos coléricos y radicales en que el estudio de la formación política desde un punto de vista educacional y las políticas de la escuela convergerían y serían reforzadas, corregidas, refinadas y profundizadas en la experiencia práctica de formular políticas educacionales en forma efectiva y luchar por establecerlas”.

Los reformistas del enfoque, enfatizan lo social, esta visión restauradora exige que los individuos estén mejor equipados para tratar los cambios pero también que ellos sean educados para intervenir activamente en la dirección de los cambios. Los reformistas están conscientes del liderazgo agresivo. Este grupo restaurador incluye a aquellos que defienden la adaptación como un medio de efectuar informes y escritos más agresivamente idealistas los cuales están en grupos de investigación futurista.

v) El currículo como racionalismo académico: este enfoque es el más tradicional de las cinco concepciones curriculares. Este enfoque se relaciona con la necesidad de capacitar a los jóvenes para adquirir las herramientas para participar en la tradición cultural accidental y proveer de grandes ideas y objetos al hombre creado. Las escuelas no pueden tratar de enseñar la función principal, la cual es la transmisión cultural, esto quiere decir, cultivar el intelecto del niño produciéndole oportunidades para adquirir los productos más poderosos de la inteligencia humana, esto se encuentra en disciplinas establecidas.

El currículo debiera enfatizar disciplinas clásicas por medio de las cuales el hombre investiga. La elaboración del currículo que incluye aprendizaje práctico, atenúa a la calidad de la educación y priva de estudiar materias persistentes en la búsqueda del hombre por lo significativo.

Según el autor Hutchins, R (1953) racionalismo trata de “la educación liberal, consiste en enseñar las artes liberales y comprender las ideas principales que han animado a la humanidad... las grandes producciones de la

mente humana son la herencia común, de toda humanidad. Ellos suministran la estructura, a través de la cual nos entendemos unos a otros y sin lo cual toda información real y estudios de áreas de intercambio de personas entre países son triviales y fútiles. Ellas son las voces en la gran conversación que constituye la civilización del diálogo. Ahora, si es que lo es, necesitamos una educación que esté proyectada para exponer nuestra humanidad común, más bien que satisfacer nuestra individualidad”.

En la literatura curricular actual aparece una fuerte orientación, la estructura del conocimiento. Se replantean las disciplinas tradicionales, para determinar su contenido respectivo. La orientación más tradicionalista de la educación está experimentando cambios esenciales. El racionalismo académico está presente, el problema es comprender por que estamos a la defensiva de él. El reconocer las causas e implicancias de esta orientación en cualquier dialogo educacional pretende comprender los límites del campo curricular.

2.3.5 Hacia un nuevo paradigma curricular

Se asume como rasgo de una educación de calidad, el que sea “adecuada”, es decir, que admita y promueva la pluralidad de caminos como la fuente fundamental de su permanente enriquecimiento. Así, el desafío que se le presenta a quienes implementan las políticas educativas, llámese direcciones provinciales de educación, sostenedores/directores, y profesores es resolver, a través de un modelo técnico procedente, la tensión centralización-descentralización como llave para una auténtica transformación del sistema educacional.

El intento, entonces, de las unidades técnico-pedagógicas es desarrollar un enfoque curricular que aporte al sistema educativo un paradigma pedagógico contextualizado, en un nivel de formulación global que defina los aspectos sustantivos⁷, y actúe por ende como un instrumento de planeamiento de la

⁷ Cuando decimos ‘formulación global’, estamos pensando en los proyectos curriculares de centro, que son distintos, pero complementarios de los proyectos educativos institucionales, los que a su vez deberían

educación al otorgar una racionalidad convergente a las decisiones que afecten a los diversos sectores de la estructura total de la organización educacional.

El currículum como componente del sistema educativo mantiene relaciones necesarias con aspectos tales como:

a.- Los fines educacionales (políticas y estrategias), que deben ser congruentes con los elementos fundacionales del enfoque curricular;

b.- Los recursos humanos comprometidos para su desarrollo
- las tecnologías sociales instrumentadas (procedimientos, actividades, códigos y formas de comunicación).

c.- Los mensajes y contenidos que circulan implícita y explícitamente, y con la estructura latente de poder que los sostiene; los recursos materiales con que cuenta el sistema educativo, con su carácter potenciador y limitante;

d.- Los efectos que se producen a propósito de una propuesta curricular determinada, dentro y fuera del área de la educación (Aguerrondo, Inés, 1997).

Dada la sustantividad pedagógica en un sistema que se define por su misión educativa el currículo tiene, en relación con la estructura total, un carácter vertebrador que debe ser reconocido. No es entonces un elemento más, un aspecto, que pueda o no trabajarse si se busca mejorar la calidad del servicio, o que se asume como una tarea más sin otro ámbito de incidencia que el alumno. Es, o debería ser, la base fundante de las acciones del sistema educativo, por su esencial dimensión político-científica y su función básicamente estructurante (Aguerrondo, Inés, 1997).

2.4 Las disposiciones de aprendizajes. Discusión teórica

están conectados con los planes de desarrollo comunal. Esto en la práctica no ocurre, por lo menos en los casos que se han estudiado en esta investigación.

Las disposiciones de aprendizajes están íntimamente unidas a la importancia de la metacognición en educación, lo que radica en la preconcepción que el estudiante es un principiante o aprendiz universal que se enfrenta constantemente a nuevas tareas de aprendizaje. En estas condiciones, lograr que los estudiantes “aprendan a aprender”, es decir, que lleguen a ser capaces de aprender de manera autónoma y autorregulada, se convierte en una necesidad. Respecto de esta nueva ‘cultura del aprendizaje’, Pozo et. Al (1999) afirman que no sólo los niños tienen que estar aprendiendo nuevas tareas sino también los adultos. Ante un nuevo problema todos somos principiantes en la medida que no podemos utilizar directamente el conocimiento para resolverlo. Según el mismo autor (1996), la adquisición de estrategias para aprender es una de las nuevas exigencias formativas que nuestras sociedades están generando. Es aquí donde entra en escena la ‘metacognición’, es decir, el conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y, en general, sobre la propia actividad cognitiva. Se trata de “aprender a aprender” facilitando la toma de conciencia sobre las cuáles son los propios procesos de aprendizaje, cómo funcionan y cómo optimizar su funcionamiento y control.

Esta nueva demanda ha sido recogida en las Reformas Educativas que se están llevando a cabo en diferentes países de Europa y Latinoamérica. Así, por ejemplo, el Documento Curricular Base para la Enseñanza Obligatoria de España expresa que, es necesario que el alumno tome conciencia de los procesos que utiliza en la elaboración de conocimientos, facilitándole la reflexión metacognitiva sobre las habilidades de conocimiento, los procesos cognitivos, el control y la planificación de la propia actuación y la de otros, la toma de decisiones y la comprobación de resultados (MEC⁸, 1989).

En la Reforma Educativa Chilena, los temas y contenidos transversales se refieren a dimensiones valóricas y cognitivas. En cuanto a lo valórico, un aspecto se relaciona con el desarrollo de la personalidad integrada emocionalmente, equilibrada y capaz de conocer los códigos del mundo en que

⁸ Ministerio de Educación y Cultura. España.

vive; otro, está ligado a la capacidad y voluntad para regular la conducta y, el último, corresponde al aspecto vinculado a la capacidad de interacción social y de responsabilidad en la convivencia con los otros. Respecto de lo cognitivo, la transversalidad se relaciona con el desarrollo del pensamiento que apunta a fortalecer aquellas habilidades cognitivas vinculadas preferentemente a aprender a aprender, la resolución de problemas, la comunicación, la lectura crítica y reflexiva, la producción de ideas, el análisis y reflexión en torno a las consecuencias de los propios actos. Todo esto, con el propósito de fortalecer en los estudiantes las capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, con el fin de que sean capaces de orientarse en forma autónoma en situaciones de conflicto de valores y tomar posturas y decisiones de las que se hagan responsables (Magendzo, 2003).

2.5 El enfoque de la autonomía

Respecto de la conceptualización de autonomía, y particularmente de su etimología: autos (sí mismo) y nomos (ley), la autonomía es “la cualidad de un ente de darse su propio ordenamiento, de ser su propios dueño y de gozar de un libre albedrío capaz de plasmarse en forma de vida que nace de él mismo (Valenzuela, 1999: 247).

La autonomía según Mounier (1949) sólo se da en el hombre, y aún en él, con limitación. El hombre es un ser libre y en ello le va la vida, pero esa libertad la vive peligrosa y condicionadamente.

Si se parte del concepto de persona como base de todo lo humano, es preciso afirmar que se es persona en la medida en que ésta se constituye en centro de decisiones que nacen desde los valores y percepciones del yo. Cuando no se llega a ese estadio, se está todavía en la calidad de individuo. Quién depende de otro para todo o para las decisiones centrales que organizan su proyecto de vida, no sería genuinamente persona.

Ser autónomo significa ser capaz de gobernarse a sí mismo, es decir, que a partir de principios y valores, de destrezas y capacidades cognitivas y

sociales, la persona sea capaz de tomar decisiones responsablemente. Y ¿qué hay en el fondo de todo ello? El ejercicio de la libertad, pero no ilimitada, sino el uso ético de la capacidad de autodeterminación de la voluntad, de la disposición y la facultad de comprometerse en la realización de un proyecto.

Desde la perspectiva de la educación, la capacidad de autogobernarse es expresión de saber ejercer la libertad. Supone, en definitiva, que se ha llegado a un grado tal de madurez, que la persona sabe conducirse en la vida por cuenta propia, por propia iniciativa, sin necesidad de coerciones ni de recurrir en todo momento a otros para sentirse capaz de tomar la más mínima decisión, por inseguridad, por la comodidad que significa encontrar todo hecho y claramente definido o porque nadie lo ha ayudado a saber autoayudarse, a resolver los problemas con recursos propios.

Pero la autonomía no es una capacidad que se logre de una vez y para siempre. Está en permanente construcción y va desde una “heteronomía, moralidad eminentemente adaptativa o reproductiva que se construye a partir de las pautas morales de la sociedad, incorporando permanentemente elementos socioculturales, hasta la real autonomía de la conciencia que permite, apoyándose en , elaborar proyectos éticos netamente personales y originales (Puig, 1996:82).

Autonomía y heteronomía se suceden durante el desarrollo, pero en los adultos coexisten en mayor o menor medida, dándose una permanente dialéctica entre ambas y un constante proceso de filtro crítico de las normas heteronómicas. Esto sucede en las personas que someten a juicio crítico y pueden llegar a internalizarlas, a hacerlas propias, de tal modo que les permitan ejercer su autonomía. Pero también existen otras que no ejercen la crítica y permanecen en la heteronomía (dogmatismo). Entonces, es en este sentido en el que se sitúa esta tesis, en tanto cómo es posible dar oportunidades a los alumnos adolescentes que estudian en una comuna como Cunco, poniendo en práctica estrategias metacognitivas en el ámbito de las disciplinas principales de la formación general del primer ciclo de la enseñanza media, y con ello hacer uso adecuado de su libertad, a fin de que sean más

conscientes de sí mismos y sistemáticos en sus acciones y dispongan de herramientas que les permitan tomar decisiones que, probablemente su vida adulta les va a demandar . Lo anterior implica una formación que se oriente a ser ciudadanos responsables y felices, y además que sean capaces de generar impactos cualitativos en las localidades que les corresponda vivir, lo cual sería, por cierto, más significativo si es que logra reinsertarse en la ciudad en la que estudió, situación que no siempre ocurre.

2.5.1 Autonomía y educación

La vida contemporánea es flexible, incierta y plena de información. En estas condiciones las personas deben tomar decisiones sobre múltiples aspectos cognitivos, vivenciales y valóricos. Por ello, las instituciones educativas se enfrentan al reto de formar personas que sean capaces de tomar todas y cada una de estas decisiones de manera responsable y, para ello, se requiere formar personas autónomas.

Según Subiría (2001), la ‘Escuela Tradicional’ nunca pensó en la autonomía. Para ella, ésto era un problema escolar, ya que no creía posible que en un contexto educativo, un niño o joven aprendiera a manejarse por sí solo. De esa manera, no encontró otra alternativa que la heteronomía o el tratamiento impuesto desde afuera. De acuerdo con ello, el alumno no toma ninguna decisión, no se le pregunta ni se le tiene en cuenta y nunca decide, ya que siempre lo hará un adulto o el profesor por él.

En las versiones más radicales de la Escuela Nueva, se formuló una propuesta totalmente contraria. Para Neill, inspirador de la Escuela de Summerhill, la función de la escuela es “hacer felices a los niños”. Para lograrlo, postula la abolición de las presiones externas y de cualquier tipo de normatividad. En este contexto, el niño toma en sus manos toda la libertad y autonomía para actuar. En la institución educativa, el estudiante decide entrar o no a la clase, estudiar o no, el área de su interés, si se presenta al examen y la fecha en que lo hará, si fuma, si trabaja, si pasea o juega. La libertad es así

concedida al alumno sin que éste realice ningún esfuerzo para merecerla, simplemente por ser alumno.

Ambas posturas están equivocadas. Al niño no se le puede decir todo, porque entonces nunca aprenderá a actuar, a juzgar ni a decidir. Tampoco se le puede otorgar todo porque no está preparado para manejar su libertad y así, tampoco podrá hacerlo. La autonomía debe irse adquiriendo de a poco. No se debe negar ni conceder. Se conquista, se gana con el duro esfuerzo de todos los días.

La escuela debe privilegiar la tarea de formar individuos que se valgan por sí mismos, que estudien sin necesidad de vigilarlos u obligarlos a hacerlo, que pregunten porque su propio deseo de saber algo se lo exige o que lean autónomamente porque sus preguntas y motivaciones lo demandan. Esta tarea adquiere mayor relevancia si nos referimos a la escuelas del futuro, cuyos estudiantes vivirán en un mundo en el cual la generación de conocimiento se realizará a tal velocidad que, a diario, en medio de la gran cantidad de información de las redes electrónicas, habrá que decidir qué información descartar, qué libro no leer o qué artículo pasar por alto. En este sentido, la autonomía es un punto de llegada, un propósito a lograr y no un lugar de partida, como supuso Neill. La Escuela Nueva tiene razón en la necesidad de buscarla, hay que tenerla presente como finalidad, pero no podemos desconocer la enorme dificultad para adquirirla. Como punto de llegada tiene que estar presente en nuestros propósitos, iluminando el camino, orientando nuestros derroteros.

La reflexión anterior conduce a afirmar que la libertad y la responsabilidad deben ser crecientes a medida que la educación avanza y que, para poder llegar a formar a jóvenes autónomos, libres y responsables, se requiere que las instituciones educativas asuman el reto, tomando medidas concretas orientadas a tal fin y saberlas graduar y promover de la manera adecuada y en los momentos precisos.

2.5.2 Metacognición: un camino hacia la autonomía y la generación de aprendizajes expansivos

Según Mateos (2001) la mayoría de los autores que se ha ocupado de la Metacognición suele asignar al término, dos significados diferentes, pero estrechamente relacionados. Por una parte, se la concibe como un producto o contenido cognitivo. En este sentido, se puede definir como el conocimiento que las personas adquirimos en relación con el propio funcionamiento cognitivo. Por otra parte, se asimila a procesos u operaciones cognitivas. En esta segunda acepción, la Metacognición se refiere a los procesos de supervisión y de regulación que ejercemos sobre nuestra propia actividad cognitiva cuando nos enfrentamos a una tarea. Esta distinción entre el conocimiento y el control metacognitivo es consistente con la distinción entre conocimiento declarativo relativo al “saber qué” y el conocimiento procedimental referido al “saber cómo”.

Jacobs y París (1987) han diferenciado tres tipos de conocimiento: declarativo, procedimental, y condicional. El primero hace referencia al “saber qué” acciones deben emprenderse para llevar a cabo una tarea de aprendizaje; el procedimental, versa sobre el “saber cómo” aplicar dichas acciones. Sin embargo, “saber qué” y “saber cómo” no garantizan que pongamos en marcha la estrategia más adecuada. Es necesario “saber cuándo” y “por qué” deben emplearse las distintas estrategias particulares. París, Lipson, y Wixon (1983) denominan “conocimiento condicional” a este tipo de conocimiento, porque nos informa sobre el valor de las distintas estrategias alternativas y sobre su grado de ajuste a las demandas situacionales de cada tarea de aprendizaje.

Flavell (1976:232), por una parte, afirma que “la Metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otros asunto relacionado con ello, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” y, por otra que “la Metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los

objetos o datos cognitivos sobre los que actúan , normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto”.

Brown (1978), en sus primeros trabajos define la Metacognición como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva, pero en trabajos posteriores (Brown et. Al., 1983; Brown, 1987) manifiesta la necesidad de establecer una distinción entre dos tipos de fenómenos metacognitivos: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición.

Dentro de las nuevas perspectivas sobre la metacognición, por su importancia para esta tesis y, dado que la metacognición mantiene relaciones muy estrechas con las estrategias de aprendizaje, es preciso mencionar lo que se denomina ‘aprendizaje autorregulado’. En general, se habla de aprendizaje autorregulado por oposición al aprendizaje incidental. La idea básica para las teorías del aprendizaje autorregulado es que el aprendiz competente o experto es un participante intencional y activo, capaz de iniciar y dirigir su propio aprendizaje y no un aprendiz reactivo. El aprendizaje autorregulado está, por tanto, dirigido siempre a una meta y controlado por el sujeto que aprende. De acuerdo a Zimmermann (1989), uno de los rasgos característicos del aprendizaje autorregulado es el uso que hace el sujeto de las estrategias con el propósito de optimizar su aprendizaje. La mayoría de los autores se refiere a las estrategias como “procedimientos o secuencias integradas de acción que constituyen planes de acción que el sujeto selecciona entre diversas alternativas con el fin de conseguir una meta fijada en el aprendizaje” (Weinstein y Mayer. 1986; Nisbet y Schucksmith, 1986; Pozo, 1990; Monereo et. Al., 1994).

Una estrategia siempre supondrá la elección de un plan de acción entre varios alternativos para adaptarse a los objetivos que se persiguen y una evaluación de su efectividad. Entendidas de este modo, las estrategias de aprendizaje aparecen estrechamente vinculadas al componente metacognitivo del control. Las estrategias cognitivas tienen como objetivo aumentar y mejorar los productos de nuestra actividad cognitiva, favoreciendo la codificación y almacenamiento de información, su recuperación posterior y/o su utilización en

la solución de problemas. Por su parte, las estrategias metacognitivas se emplean como medios para planificar, supervisar, regular y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas. De este modo, las estrategias cognitivas siempre se apoyan en las estrategias metacognitivas.

Otro tema recurrente en las nuevas perspectivas sobre la metacognición y relevante para la presente investigación, es la motivación. Respecto de la relación entre metacognición y motivación, uno de los principales cambios que ha experimentado la investigación cognitiva en los últimos años, es el progresivo reconocimiento del papel que desempeñan las variables motivacionales y afectivas en el desempeño de las tareas cognitivas. Este fenómeno se ha descrito como el paso de la “cognición fría” a la “cognición caliente” (Pintrich, Marx y Boyle, 1993). En esta línea, la mayoría de las propuestas recientes sobre el aprendizaje autorregulado considera que éste depende, no sólo del conocimiento de las estrategias específicas de la tarea y del control que se lleva a cabo sobre ellas, sino también de la motivación que tenga el sujeto por el aprendizaje (París y Winograd, 1990; Pintrich y de Groot, 1990; Alonso, 1991, 1997). Para que ese conocimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas se transforme en acción, tiene que ir acompañado de las intenciones o metas apropiadas y de un patrón de creencias positivas sobre los propios recursos para llevarlas a cabo. El aprendizaje autorregulado resulta, por tanto, del concurso interactivo de la cognición, la metacognición y la motivación.

El modelo de aprendizaje estratégico elaborado por Pressley et. Al. (1987) postula, que, la autorregulación que llevan a cabo los aprendices competentes, resulta del empleo coordinado de: las estrategias específicas de la tarea, de su supervisión y control; del conocimiento de cómo, cuándo y dónde aplicar cada una de las estrategias específicas (conocimiento metacognitivo); de las creencias motivacionales tales como la creencia en la posibilidad general de modificar las propias capacidades mediante el esfuerzo o la creencia en la propia eficacia y, por último, de la activación de los conocimientos, tanto generales como específicos de dominio, que son relevantes para usar las estrategias de forma efectiva. En definitiva, de acuerdo

a este modelo, la autorregulación eficaz depende de la interacción entre la cognición o conocimiento específico del dominio de la tarea, tanto conceptual como procedimental; de la metacognición, también en sus dos aspectos: declarativo y procedimental; y de la motivación por el aprendizaje.

Según Monereo et.al. (2001), ser autónomo en el aprendizaje supone dominar un conjunto amplio de estrategias para aprender, es decir, ser capaz de tomar decisiones intencionales, conscientes y contextualizadas, con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje perseguidos. Al conocimiento relativo a las condiciones en que es adecuada la utilización de un procedimiento de aprendizaje se le denomina conocimiento estratégico y está a la base de toda estrategia. Adquirir una estrategia, no significa sólo saber ejecutar correctamente las distintas operaciones de un procedimiento o técnica de aprendizaje, sino sobretodo, saber cuánto y por qué, es decir, en qué circunstancia esa técnica es útil.

2.5.3 Aprendizaje autónomo y enseñanza científica

Los aprendizajes que, en general logran los alumnos, se relacionan, fundamentalmente, con destrezas de carácter técnico, que sólo les preparan para ser operadores de los productos del pensar de otros. Puesto que la sociedad humana está siendo irreversiblemente influida y transformada por el avance vertiginoso y revolucionario de la ciencia y la tecnología – tríada conocida como relación ciencia/tecnología/sociedad – es necesario desarrollar en nuestros estudiantes, el pensamiento reflexivo y abstracto, hoy día muy desmedrados ante un relativismo, subjetivismo y pragmatismo extremos. Si queremos formar un genuino “alumno reflexivo”, vale decir, con autonomía, es preciso tener en cuenta estos niveles del pensamiento y de la cognición en el proceso pedagógico explícito e intencional. Para ello, es necesario crear condiciones que les permitan desarrollar su pensamiento abstracto, les capaciten para trascender la mera reproducción de la información, fundamentar con argumentos sus planteamientos, elaborar ideas con coherencia lógica y generar propuestas creativas.

La Reforma educacional Chilena, en esta línea, respecto del ámbito científico, afirma que: *“El ejercicio de la indagación e investigación mejora la capacidad de tomar decisiones informadas y razonadas en asuntos personales y de orden público que, a menudo requieren conocimientos elementales sobre ciencia y tecnología...Todos los estudiantes deben tener la oportunidad de experimentar positivamente lo que significa aprender y entender algo científicamente...Sentir que contribuyen a la formulación de problemas y definición de las etapas y medios posibles para dilucidarlos, les llevará a adquirir mayor confianza y certeza de que pueden realizar su propio camino... Aprender a aprender es crucial para continuar leyendo, aprendiendo y estudiando a medida que aparezcan las necesidades y las oportunidades”* (Ministerio de Educación 2000, 2001).

Las consideraciones anteriores nos conducen a valorar la presencia de la metacognición en el proceso de enseñanza aprendizaje en disciplinas científicas. Es así como en la formulación inicial del campo conceptual, Posner et. Al. (1982), señalan como condiciones necesarias: la insatisfacción de los alumnos con sus concepciones previas, la inteligibilidad de las nuevas concepciones y la plausibilidad inicial de las mismas. Las formulaciones más recientes del cambio conceptual destacan su carácter metacognitivo, puesto que la reflexión sobre el propio conocimiento y el control de los procesos cognitivos por parte de los alumnos, son componentes necesarios de dicho cambio.

Las ideas que mantienen los alumnos acerca de la naturaleza de la ciencia, el conocimiento científico y el propio aprendizaje de la ciencia, han sido denominadas, conjuntamente concepciones epistemológicas. Estas concepciones, son parte del conocimiento metacognitivo en la medida que implican conocimiento sobre las propias ideas y sobre el propio conocimiento y puedan orientar la actuación de los alumnos en tareas de aprendizaje.

Los alumnos que utilizan estrategias de aprendizaje autorregulado, consideran la adquisición del conocimiento como un proceso sistemático y controlable y suelen aceptar su responsabilidad en los resultados de su tarea

de aprendizaje (Brown, 1988; Zimmermann y Martínez-Pons, 1990). Estos alumnos son capaces de evaluar su propio progreso en relación con los objetivos que se proponen y acomodar su actividad según los resultados de esta evaluación. Suelen ser conscientes de poseer o no las destrezas necesarias para abordar determinadas tareas y, a diferencia de los alumnos más pasivos, se distinguen por realizar una búsqueda activa de la información relevante para el aprendizaje y por su disposición para vencer los obstáculos que se presentan en el desarrollo de las tareas (Ertmer y Newby, 1996). De esta descripción se desprende que, las variables metacognitivas, son componentes esenciales del aprendizaje autorregulado como señalan diversos autores (Costa, 1986; Novak y Gowin, 1988; Spring, 1985; Zimmermann, 1990).

En los últimos años, se empiezan a considerar factores metacognitivos que explican, en parte, las dificultades de los alumnos en la resolución de problemas en ciencias. Uno de estos factores son sus concepciones epistemológicas sobre la ciencia y el conocimiento científico. Si los alumnos creen que el proceso de resolución de problemas consiste en aplicar fórmulas a unas variables que deben aparecer en el enunciado, es muy posible que encuentren dificultades al resolver problemas abiertos o problemas en que es preciso seguir un procedimiento más indirecto (Genyey, 1983). Incluso, es posible que estos alumnos lleguen a considerar que los problemas abiertos, sin datos numéricos, no son auténticos problemas del tipo que están acostumbrados a resolver.

Considerando la relevancia de la metacognición para la formación integral de las personas, nuestro esfuerzo como profesores que se han desempeñado en comunas con bajo desarrollo humano y bajos resultados en pruebas de medición estandarizada respecto de la calidad de educación, se ha centrado en poder explicitar y sistematizar, por lo menos en esta parte, respecto de la inserción de la dimensión metacognitiva en la discusión técnico pedagógica para abordar el trabajo pedagógico en los subsectores principales de la formación general.

2.6 Educación para el desarrollo humano

Acudiendo al Diccionario de la Real Academia Española, en una primera instancia, desarrollar es “deshacer lo que está arrollado”, consiste en hacer pasar una cosa por una serie de estados sucesivos. El nuevo estado al que se accede es superior, ya que este término indica también “adquirir gradualmente incremento y vigor” o “acrecentar, dar incremento a una cosa del orden físico, intelectual o moral”. Se puede definir, entonces, *desarrollar* como la capacidad de superar “una realidad humana actual, llevándola a niveles superiores de perfeccionamiento y de calidad de vida” (Quintana en Rezsóhazy, 1988). Mientras que “crecer” significa “Aumentar el tamaño por adición de material a través de asimilación o el acrecentamiento”. Desarrollarse significa expandir o realizar las potencialidades con que se cuenta; acceder gradualmente a un estado más pleno, mayor o mejor. En una palabra, el crecimiento es incremento cuantitativo a escala física y desarrollo, la mejora cualitativa o despliegue de las potencialidades” (Cadenas, 1995, p. 105).

Conceptualmente, existen muchas formas de entender y definir el desarrollo. Nos vamos a centrar en el propugnado por Naciones Unidas: el modelo de Desarrollo Humano.

2.7 El aprendizaje expansivo: clave para promover una pedagogía del desarrollo

Los cambios vertiginosos en la cultura y en la sociedad imponen la necesidad de nuevas formas de aprendizaje. El concepto de aprendizaje expansivo como aquella forma de aprendizaje que permite que las personas expandan sus moldes culturales tradicionales, puede servir de base para el desarrollo de una pedagogía del desarrollo.

El imperativo de las comunidades locales pobres de mejorar sus condiciones de vida y lograr un posicionamiento en el nuevo mundo global que las excluye; del mismo modo como el requerimiento de prepararse para el desempeño en un mundo cuyas formas productivas cambian aceleradamente y

se desplazan hacia el uso intensivo del conocimiento, requieren de sistemas educativos que no sólo aseguren un espacio en ellos para las personas. Los sistemas educativos, si quieren ser verdaderamente equitativos, requieren aprendizajes expansivos que les asegure a las personas poder desempeñarse en la sociedad del conocimiento de un modo diferente a como lo habrían hecho sólo con la cultura de que disponen.

Cada cultura es una forma de comprender que conforma una tradición que, a su vez, se acumula y se traspasa a las nuevas generaciones y, como tal, es una forma de ver, pero también una forma particular de ceguera. La tradición es paradójica permite ver algunas cosas, pero vela otras. El mundo alrededor se ha ido haciendo más complejo y los saberes tradicionales ya no pueden dar cuenta de esa complejidad. Cada vez más los jóvenes no pueden lidiar con un mundo que les resulta en gran parte desconocido, sólo con la información que está disponible en su cultura tradicional.. Por otra parte, no es posible asegurar que las formas de enseñanza conocidas transformen efectivamente la cultura de los jóvenes; de modo que éstos puedan hacer frente a lo que aún no conocen, pero que probablemente irá a ser parte de la realidad cultural y social en la cual habrán de vivir. Este es el desafío histórico que enfrenta el aprendizaje: lidiar con un mundo que cambia aceleradamente, donde las formas de vida tradicionales que sirven de soporte a lo que es familiar y conocido se transformen aceleradamente para no recomponerse más en las mismas condiciones que tenían en el pasado inmediato. Esta es la mayor prueba que ha tenido la educación hasta el presente: ¿cómo educar para lo que hoy día no existe?

2.7.1 ¿Qué es aprendizaje expansivo? ('Learning by Expanding')

El concepto de aprendizaje expansivo –sistematizado por Engeström (1987) y posteriormente desarrollado por un gran número de investigaciones– alude al proceso mediante el cual un individuo, al interior de un ámbito de prácticas, transforma o modifica el repertorio de su cultura para actuar de un modo diferente al que lo habría hecho si el conjunto de sus disposiciones culturales no hubiese cambiado. Lo que en palabras más directas podría

expresarse como las transformaciones que ocurren dentro de un ámbito de *actividad*, entendida esta última como la unidad básica de la acción cultural humana.

La noción de *actividad* es importante a este respecto, porque contiene una forma de explicar la cognición humana ligada a las situaciones y a las acciones en las cuales ellas ocurre. La actividad, en términos simples, es lo que las personas hacen en un dominio de prácticas. Estos dominios pueden ser el trabajo, la vida comunitaria, la vida estudiantil, etc. Cualquiera de estos dominios está constituido por una serie de prácticas que contienen relaciones con otras personas que comparten ese dominio, en esas relaciones la gente actúa usando herramientas para llevar a cabo sus prácticas, pero lo importante es que en esa *actividad* se va conformando un modo de comprender el mundo. De este modo, la comprensión no viene de fuera, se va conformando en la actividad que se lleva a cabo dentro del dominio.

Considérese, a este respecto, el ejemplo de los estudiantes. A nadie se le enseña a ser estudiante, este aprendizaje ocurre cuando las personas se incorporan al dominio de prácticas de los estudiantes, al interior de una institución educativa. Dentro de ese dominio los estudiantes recién llegados comienzan a interactuar con otros mayores, de ellos aprender a comportarse, siguen una forma de vestir y, por último, se comienzan a posicionar respecto a lo que tienen que hacer en los cursos de un modo particular. Las formas de relacionarse con el conocimiento o de aprender están contenidas en esas prácticas. En ellas comienzan a formarse ideas, formas particulares de comprender las asignaturas, las relaciones sociales, lo que deben aprender, etc. A partir de allí comienza a configurarse la comprensión de lo qué es ser estudiante, qué significa estudiar, cuál es la relación con los profesores, y otras. De esta forma se puede apreciar que el aprendizaje de la forma de actuar y comprender de las personas está entrelazada con la actividad y ésta, a su vez, constituye el contexto o el enmarcamiento de esa comprensión. Como este aprendizaje es permanente y continuo y forma parte de la vida social en la cual esa actividad se lleva a cabo, tiene una profundidad muy grande y funciona

como un verdadero filtro entre las personas y su realidad, éstas las ven del modo como se ha ido aprendiendo a hacerlo al interior de la actividad.

La comprensión que se forma en la actividad funciona como un verdadero trasfondo de lo que las personas hacen cotidianamente y este trasfondo procede de un modo tan inadvertido y transparente que da la impresión que nada se interpusiera entre los individuos y su conocimiento de la realidad. Estas son las pautas de la cultura, el conocimiento que subyace a lo que la gente hace habitualmente y que no es fácilmente accesible a la conciencia. Así, tal como el ejemplo, lo que las personas aprenden en el seno de las interacciones sociales y prácticas al interior de la comunidad es el filtro a través del cual perciben lo que funciona como realidad. De este modo, como se ha señalado, el filtro permite ver algunas cosas y no otras. Por tal razón se necesita un concepto de aprendizaje que permita superar los límites que impone la comprensión aprendida culturalmente y, ante la situación actual en la cual el mundo de lo conocido se transforma sin cesar, es preciso contar con un modo de aprender lo que todavía no se conoce.

En este sentido, este concepto de aprendizaje expansivo representa un avance importante respecto a los desafíos que enfrenta el aprendizaje en las culturas y sociedades actuales que avanzan aceleradamente a una complejidad nunca antes vista.

Para nadie es desconocido el hecho que en la actualidad el conocimiento, la tecnología, la información, las redes interconectadas, la transformación de la estructura de trabajo, los crecientes riesgos que generan las sociedades actuales, las contradicciones entre las culturas locales y la creciente globalización de una cultura hegemónica ligada a estructuras económicas y de poder globales, la creciente exclusión de los sectores sociales más pobres producto de los procesos de modernización, son entre otras, las expresiones de una creciente complejidad que desafía las estructuras culturales y cognoscitivas de las personas. Un mundo que se desplaza hacia el conocimiento como el principal recurso productivo genera condiciones que desafían constantemente las estructuras culturales tradicionales y obliga cada

vez más a las personas y a los grupos humanos a transformar los recursos culturales de que disponen.

Estos desafíos no son adecuadamente recogidos por las concepciones tradicionales del aprendizaje relacionadas tanto a las corrientes conductistas como a las cognoscitivas, tal cual se ha visto en este mismo marco teórico. Todas las corrientes que han estudiado el aprendizaje suponen un contexto cultural dado en el cual se presentan al individuo las tareas del aprendizaje. En gran medida el aprendizaje es visto como un proceso mediante el cual es posible aprender tanto los dominios de desempeño como los contenidos que están contenidos en las culturas. De hecho, actualmente, en los dominios de la formación profesional, en la educación terciaria, los currículos y las prácticas de enseñanza continúan siendo espacios de aprendizaje reproductivo.

2.7.2 Las tensiones sociales que obstaculizan el aprendizaje expansivo

Como se ha señalado, el aprendizaje expansivo es la expresión que acuñó Engeström (1987) para referirse al tipo de aprendizaje de los contextos de actuación legitimados institucionalmente o socialmente que configuran el aprendizaje de segundo orden a los dominios del aprendizaje del tercer orden en los cuales es posible desarrollar y descubrir nuevas formas de actuación cultural y social. Este tránsito es crítico para muchos grupos humanos en la actualidad ya que deben desarrollar habilidades, conocimientos y herramientas para actuar en contextos culturales desconocidos anteriormente para ellos. Aunque el paso desde el aprendizaje de segundo orden al de tercer orden es con toda probabilidad un imperativo de todos los grupos sociales, en esta tesis hemos querido referirnos (a la luz de los resultados de los diagnósticos de disposiciones de aprendizajes) a la urgencia de desarrollar este tipo de aprendizaje en los grupos más desfavorecidos que viven en condiciones de marginalidad y exclusión y que en forma alarmante crecen, sin que el sistema educacional, y menos las administraciones locales municipales de educación puedan encontrar una solución viable que conecte aprendizaje escolar con el desarrollo local, desde una perspectiva cultural y social.

Los grupos sociales vulnerables viven –si hemos de darle créditos a muchos estudios- en el medio de varias tensiones que no encuentran solución adecuada en el aprendizaje escolar ni en los aprendizajes que tienen lugar fuera de la escuela y que de no resolverse determinan de un modo importante la profundización de las desigualdades sociales e impiden o dificultan proceso de aprendizaje expansivo:

a.- Local-global. Esta tensión da cuenta de las pocas posibilidades que tienen las personas de las comunidades locales de articularse y participar efectivamente más allá de los límites de ellas. Zygmunt y Bauman (1999) señala que el fenómeno de la globalización a la vez que une, divide. Junto con las dimensiones planetarias que alcanzan la economía y el flujo de la información, se produce un proceso de localización. Lo que para unos – aquellos que poseen una mayor disponibilidad de información cultural- se presenta como un conjunto de nuevas posibilidades, de mayores libertades, de oportunidades de éxito, para los otros- aquellos cuya información cultural está constreñida localmente-tiene el carácter de un castigo que no pueden evitar. Los primeros fijan cada vez más las reglas del juego y los locales sólo pueden usar los intersticios que estas reglas dejan; ser local en un mundo globalizado es señal de penuria y degradación social” (Bauman, 1999. p. 9).

Así ser un miembro de una comunidad local en un mundo globalizado es un sufrimiento y una forma clara de exclusión, los espacios públicos ya no están a su alcance, su capital cultural se devalúa rápidamente y pierde así la posibilidad de generar y negociar valor asociado a sus significados culturales.

Por otra parte, los procesos globalizadores traen consigo- como señala el mismo autor- segregación y marginalización social progresiva que producen un efecto de “cierre” y resistencia de las comunidades locales en la medida que la cultura global no constituye un referente para los significados culturales de su mundo conocido. La identidad de resistencia, afirma Castells (1999, II), es generada por aquellos actores que se encuentran en condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación por lo que construyen trincheras de resistencias y supervivencia basándose en principios diferentes a los que

impregnan a la sociedad mayoritaria. Esta identidad construye formas de resistencia colectiva frente a la amenaza o a la opresión manifiesta de la sociedad institucionalizada.

Pero estas identidades de resistencia también derivan a identidades de fragmentos en las cuales los individuos configuran ámbitos de sentidos construyendo verdaderos bricolaje de símbolos identitarios; esta es la condición de muchos de los jóvenes de estas comunidades locales que no pueden sobrepasar los límites simbólicos para sentirse integrados en una cultura que miran, pero a la que no pueden acceder.

b.- Códigos restringidos – códigos elaborados. Esta tensión no resuelta es probablemente la que está a la base de las otras tensiones, puesto que da cuenta de las estructuras cognitivo-culturales que sirven de cimiento a la exclusión y a la marginalidad. Las mayores necesidades de aprendizaje de las comunidades que sufren diferentes condiciones de exclusión están relacionadas con los que en términos muy simples Ottone y Hopenhayn (1999) han llamado “los códigos de la modernidad”; los cuales consideran la condición “para saltar en competitividad, ciudadanía democrática e igualdad de oportunidades” (op.cit.: 102). Pareciera ser que estos códigos son competencias y disposiciones que les permitirían a las personas actuar más allá de los límites de sus culturas locales y que, además, expandirán sus capitales culturales y sociales. Para expandir un poco más este concepto es necesario señalar que los moldes énicos de las culturas; esto es, las representaciones cognoscitivas que se generan dentro de ella, establecen un límite entre lo que es pensable e impensable en esas experiencias culturales. En efecto para Bernstein (1994) esta es una diferencia entre “reproductores” y “productores” del conocimiento, diferencia que queda determinada por los tipos de códigos que usa cada uno de ellos. Los códigos son principios de regulación cultural específica que se expresan en términos de selección y combinación de categorías cognoscitivas y culturales. Es decir, seleccionan e integran significados relevantes que están definidos por los contextos de socialización y actuación cultural. Así, en gran medida, la diferencia entre tipos de códigos es la manifestación de los criterios de poder y control simbólico que están a la

base de la distribución del conocimiento en una sociedad. Los códigos que tienen un rango comunicativo limitado y cuyos significados relevantes están confinados a una cultura local pueden ser llamados “códigos restringidos”, en tanto que los códigos con un rango comunicativo amplio y cuyos significados refieren a contextos complejos son los llamados “códigos elaborados”. Esta interpretación de las distinciones de Bernstein, es útil en la medida que permite intuir que el carácter de las experiencias de aprendizaje puede generar diferencia en cuanto al uso de los tipos de códigos. De este modo, si una enseñanza proporciona los contextos de actividad que hacen posible expandir las distinciones significativas de los códigos restringidos, puede haber una esperanza en el sentido que la escuela pueda contribuir sustantivamente a la adquisición de los códigos de la modernidad o elaborados, en la terminología de Bernstein (op.cit) y, de este modo contribuir a una distribución más equitativa del conocimiento. No obstante, el paso de códigos restringidos a códigos elaborados requiere de un tipo de aprendizaje que no se produce espontáneamente y demanda la adquisición de un conocimiento cualitativamente distinto al conocimiento del sentido común. Esta no es una tarea fácil.

Gardner (1991 y 2000) señala que, precisamente el fracaso del aprendizaje escolar se produce cuando los estudiantes no logran transformar, durante el aprendizaje escolar, los conocimientos que adquieren durante su socialización primaria. Los mayores obstáculos al aprendizaje surgen de las teorías que los niños desarrollan en sus primeros años de vida. De hecho, aún si un tutelaje intencionado y en el transcurrir espontáneo de la experiencia, desarrollan sus representaciones o teorías de los objetos inanimados y animados, de sus propias mentes y de las mentes de los otros. Esto constituye un problema serio, la “poderosa mente del niño de cinco años” como le denomina Gardner (1991) tiende a sobre imponerse al esfuerzo desplegado por la escuela para comunicar el conocimiento del currículum. Al final, los números, las definiciones y los hechos que se enseñan no logran desplazar esas teorías infantiles y gradualmente el conocimiento escolar se esfuma. Este hecho es fácilmente comprobable en el caso de los jóvenes de las comunidades locales que después de terminar sus estudios secundarios se reinsertan en la vida

productiva de su comunidad; pues el conocimiento que usan activamente para la resolución de sus problemas cotidianos es el conocimiento tradicional de su medio.

c.- Exclusión-inclusión. Esta otra tensión se produce como efecto de los procesos modernizadores. Ligando esta tensión con la que se produce entre los códigos restringidos y los códigos elaborados se podría afirmar que los procesos modernizadores tienen efectos devastadores en los grupos sociales que poseen códigos restringidos. Varios estudiosos (Young, 1999; Reich 1997; Rifkin, 2000) sostienen que, por ejemplo, la competitividad global entre las compañías internacionales y las economías nacionales están forzando a mejorar la calidad de los productos y a reducir los precios si quieren sobrevivir; para lograr estas metas se requiere trabajadores mejor calificados y con mayores conocimientos que el de los empleados u obreros tradicionales. Esto significa que cada vez hay menos posibilidades de conseguir un empleo. Consiguientemente, esta tendencia modernizadora de la economía global produce exclusión social. Paralelamente a estos cambios en las estructuras económicas y del trabajo, los procesos modernizadores en la educación, también -paradójicamente- producen exclusión, expresada en currículos más actualizados, en más tecnología en las escuelas, aumenta; y crecen también los rendimientos escolares de los estudiantes que pertenecen a los grupos sociales de mayor privilegio, en tanto que caen los rendimientos escolares de los grupos sociales menos favorecidos. La escuela, desde siempre ha generado una brecha entre los grupos sociales de mayor y menor privilegio, pero este proceso tiende a profundizarse como resultado de los procesos modernizadores. Este fenómeno es crítico para asegurar equidad. No obstante, peligrosamente, como lo constata Tedesco (2000:26-30), se está produciendo una ideologización alta que tiende a justificar la exclusión aludiendo a factores genéticos que estarían presentes en los sectores sociales más vulnerables, vinculados a los comportamientos sociales que suelen catalogarse como “conductas desviadas”.

En este sentido, es necesario advertir que la exclusión sólo se puede combatir en la escuela asegurando oportunidades para que todos puedan

aprender. Este es un desafío pragmático que puede enfrentarse desarrollando concretamente las formas, las experiencias y las oportunidades para que los jóvenes de los sectores de riesgo social puedan ampliar su información cultural disponible, formando conocimientos, habilidades y actitudes que hoy no están presentes en su repertorio cultural ni en sus códigos cognoscitivos. En este sentido, un enfoque de modernización reflexiva (Young 1998;1999), es necesario para construir diseños de enseñanza que aseguren el aprendizaje en términos de expansión cultural y de oportunidades para transformar esos aprendizajes en desempeños sociales relevantes. Esto significa, en palabras concretas, que la enseñanza escolar, por una parte, debe hacer posible el paso de un código restringido a uno elaborado. Esto es, el paso de un conocimiento caracterizado por nociones derivadas de las características externas de los fenómenos y la retención memorística de contenidos a un conocimiento que le permita a los estudiantes conocer la estructura interna de los fenómenos a partir de los cuales puede construir principios generales que hagan de ese conocimiento una herramienta para la transformación cultural. Y, por otra, la posibilidad de contar con instancias de aprendizajes que rebasen los límites de la escuela para vincular esa experiencia de aprendizaje a la producción de nuevas formas culturales, relevantes para las necesidades de las comunidades a las que pertenecen los jóvenes.

d.- Igualdad – diferencia. Esta tensión está vinculada a la necesidad que en la educación escolar, las formas hegemónicas de las culturas globales que tienden a unificar la cultura estén compensadas con la construcción de una “identidad proyecto” como le denomina Castells (II,1999) donde las personas, sobre la base de los repertorios culturales disponibles, configuran una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, se orientan a la transformación de la estructura social en su conjunto. Para varios autores (Touraine 1998, Hopenhayn 2000), la construcción de este tipo de identidad está ligada a la “formación de sujetos autónomos y capaces de reflexionar críticamente sobre sus propios destinos” (Hopenhayn op.cit:349). La tensión entre igualdad y diferencia se expresa en la educación escolar de dos maneras. En la primera de ellas, el ideal modernizador de la igualdad de oportunidades no se puede materializar porque, como lo demuestran los

actuales estudios de la cognición y el aprendizaje, nadie puede aprender si no es a partir de las estructuras culturales y cognoscitivas de lo que es familiar y conocido en el mundo social del estudiante. Por tanto, la igualdad sólo se puede lograr a partir de la consideración de las diferencias. Por otra parte, las diferencias no se pueden auto referir; el paso del conocimiento empírico al conocimiento científico que es el que está a la “base de los códigos de la modernidad”, implica un tránsito modernizador, una forma de aculturación en el mundo de los artefactos conceptuales (Bereiter 2000).

La tarea de atender las necesidades que se derivan de contextos sociales diversos, de los ámbitos de las comunidades locales implica un desafío serio para la enseñanza. En la práctica no habrá una distribución social más justa del conocimiento – mayor equidad – si es que la enseñanza no resuelve la tensión entre igualdad y diferencia. La posibilidad de acceder a oportunidades relativamente igualitarias, sólo se puede lograr a través de la diferenciación de la enseñanza, de modo que se asegure un puente viable entre las culturas locales y las dimensiones más universales del conocimiento. El papel de la escuela que acoge “al otro como un legítimo otro en la convivencia” es fundamental para asegurar oportunidades para que todos puedan aprender. El desafío pedagógico es situar los problemas que dan origen a los estudios disciplinarios en el ámbito de la cultura y el medio que es familiar y conocido de los estudiantes, para desde allí expandir las explicaciones locales de modo que vayan paulatinamente incorporando las formas explicativas de las ciencias y las humanidades para asegurar, a través de estos contenidos, la expansión de las estructuras culturales y cognoscitivas locales. Junto con ello, la disciplina de trabajo y colaboración que implica la reconstrucción genética de las disciplinas del conocimiento humano habrán de asegurar la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar sus propias decisiones de integración y transformación cultural.

e.- Pobreza y Desarrollo Esta tensión se manifiesta en una suerte de determinismo y clasificación a la cual están expuestos los estudiantes de los sectores en riesgo social en la institución escolar. Es una creencia extendida que la pobreza determina las capacidades de las personas. Por su parte, la

noción de desarrollo más extendida concibe a éste como un proceso de maduración orientado al logro de una capacidad plena, esta capacidad se logra cuando las condiciones medioambientales son óptimas, consecuentemente, se tiene la creencia que las condiciones desfavorables del entorno determinan una constitución individual y social deprivada en términos de capacidades. De este modo se tiende a pensar que las condiciones de pobreza determinan el desarrollo de las personas y que, por tanto, estudiantes que provienen de esos sectores se ven claramente limitados en términos de capacidades. Esta creencia genera entonces un “circulo vicioso” en el cual las expectativas respecto a los aprendizajes de los jóvenes de sectores de pobreza se ven claramente limitadas por esa misma condición. En otras palabras, los pobres están condenados a aprender muy poco o los pobres no pueden aprender más que algunas cuestiones básicas y elementales.

No obstante, desde una perspectiva diferente del desarrollo, éste se entiende como que las personas generan disposiciones cognoscitivas y culturales en función de las circunstancias histórico y sociales diversas y que estas disposiciones sociales diversas son la base – no el obstáculo – para el desarrollo entendido como el despliegue de las potencialidades de la especie humana. Por tanto, el papel de la educación es potenciar las condiciones de educabilidad de las personas proporcionando oportunidades efectivas para que todos puedan aprender. En este último sentido, el desarrollo aparece ligado a un tipo de aprendizaje que haga posible la expansión de las estructuras culturales y cognoscitivas de las personas que viven en condiciones de pobreza, de modo de poder contribuir efectivamente a su desarrollo.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de Investigación, fines y diseño

El estudio es cualitativo con fines descriptivos – comprensivos; investigación que utiliza el estudio de casos. Esto último por cuanto se estudian grupos, sus interacciones y modos de organizar las mismas en contextos específicos y delimitados (contextos educativos: equipos técnicos pedagógicos de los establecimientos educacionales, directores, alumnas), de tal manera de describir lo que dichos sujetos realizan y como realizan aquello. (Flores Ochoa y Tobón Restrepo, 2001)

3.2 Carácter de la Investigación

En una investigación cualitativa, como la que se propone, los sujetos que se investigan se consideran siempre formando parte de contextos socioculturales y, por ende, compartiendo significados. De esta manera, todo miembro de un grupo en perspectiva de la investigación cualitativa es “un sujeto interactivo y comunicativo que comparte significados” (Pérez Serrano, G. 1998).

Además, la investigación cualitativa de acuerdo a Flick U. (2004:27) va “orientada hacia el análisis de casos concretos en una particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales”.

Al respecto Pérez Serrano afirma que “... los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido, interpretar los significados que tienen para las personas implicadas”. (Rodríguez, G., y otros, 1996:32).

La investigación cualitativa presenta un cuadro de carácter interactivo, lo que permite a la vez volver sobre los datos, y replantear el proceso. Los datos obtenidos, deben ser traducidos a categorías con el fin de poder realizar

comparaciones y obtener una información más completa. Estos datos se traducen en “descripciones detalladas, o situaciones de eventos, personas, interacciones, y comportamientos que son observables y además incorpora lo que los demás participantes dicen con expresiones, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos” (cfr, Pérez Serrano, G. 1998:103-104).

3.3 Tipo de estudio cualitativo: Estudio de casos

La palabra ‘casos’ según Cerda Gutiérrez H. (1998:85) hace referencia al foco de atención que se dirige a un grupo de conductas o personas, con el propósito de comprender su ciclo vital, sea esta una unidad individualizada, un grupo, una institución social o una comunidad”. Como método cualitativo, el estudio de casos examina y analiza con mucha profundidad la interacción de los factores que producen cambio, crecimiento o desarrollo en los casos seleccionados.

El estudio de caso constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social, de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre et. al, 1996). También el estudio de casos ha sido utilizado desde metodologías bajo un enfoque nomotético, pero el marco de una investigación cualitativa se enfatiza su adecuación y pertenencia al estudio de la realidad socioeducativa. Stake llega a matizar esta cuestión denominando este enfoque estudios de casos naturalista o “trabajo de campo de casos en educación” (Stake, 1998:15).

3.4 Supuestos de orientación metodológica

La presente investigación al insertarse en paradigma cualitativo permite que se formulen supuestos (hipótesis en el paradigma cuantitativo) que no se probarán mediante pruebas estadísticas sino que, atendiendo a la naturaleza de esta investigación, han tenido el rol de orientar el proceso investigativo,

intentándose más bien, construir abstracciones a medida que el objeto de investigación se fue agrupando en categorías y, llegar así, a elaborar un modelo, es decir, a generar teoría. Los supuestos son:

1.- Los estudiantes de primer año de enseñanza media de los liceos de la ciudad de Cunco presentan disposiciones de aprendizaje precarias y por lo tanto un escaso desarrollo de sus autonomías.

2.- Es posible lograr un avance en el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas en los estudiantes de primer año de los liceos de la ciudad de Cunco siempre que los establecimientos educacionales posean y/o diseñen proyectos curriculares.

3.- La incorporación de estrategias metacognitivas orientadas a lograr un aprendizaje autónomo en el proceso educativo, favorece el desarrollo de la autonomía y la generación de aprendizajes expansivos de los estudiantes.

3.5 Nivel de la Investigación

El nivel del estudio es descriptivo. En este contexto una de las funciones principales del nivel descriptivo es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada dentro del marco teórico y conceptual de referencia. (Cerde Gutiérrez H., 1998).

Esta investigación persigue alcanzar una descripción de carácter comprensivo, todo lo cual se cumple cuando una investigación tiene por objetivo estudiar y representar la cultura y sistema de vida y estructura social de un grupo de terminado, todo ello representado por interacciones y códigos socioculturales del grupo tal cual estos se manifiestan en su contexto o ambiente natural. Esto quiere decir que no interesa o no existe la preocupación central de decodificar o explicar las mismas interacciones y códigos a partir de las narrativas y discursos de los mismos sujetos. Si así fuera, el enfoque sería de corte interpretativo, lo cual no se cumple ni constituye interés de la

investigación, las que se inscribe en el momento de la observación natural y comprensiva.

3.6 TRABAJO DE CAMPO

3.6.1 Casos

- a.- Liceo Politécnico Santa Cruz.
- b.- Liceo Municipal Científico Humanista Atenea
- c.- Complejo Educacional Juan Bosco

3.6.2 Contexto de estudio

Desde hace tiempo, nuestra institucionalidad educativa en todos sus niveles se ha empeñado en mejorar sus niveles de calidad y equidad en el sistema; en otras palabras, tener un sistema educacional que pueda conseguir “el logro de más y mejores aprendizajes intelectuales y morales para todos” (Arellano, J.P., 1997). Sin embargo, el tema como sabemos, no está exento de dificultades, en especial, cuando se intenta operacionalizar aquello que sea lo que la escuela o liceo, requiere para lograr ese mejoramiento en sus niveles de calidad.

Para precisar un poco más en el punto, proponemos algunos factores críticos de efectividad de los establecimientos en contextos de relativa marginalidad, tales como los casos de este estudio. Esto puede precisarse como sigue en relación ciertos ‘téngase presente’ en los que hay que conceder y focalizar la atención:

i) Atención al contexto socioeconómico

Los liceos insertos en comunas como Cunco o Melipeuco no deben olvidar el contexto socioeconómico en el que están insertos. La más de las veces, es un contexto deprimido económicamente, con apoderados que trabajan en temporadas o pequeños parceleros que desarrollan una actividad económica de subsistencia; con alumnos que, a la vez, son trabajadores o trabajadoras, jornales y con familias que elaboran diversas estrategias de abastecimiento

para la satisfacción de sus necesidades más básicas. Un error en el que pueden caer los establecimientos educacionales es el de justificar los resultados educativos que obtiene, en referencia exclusiva a la depresión socioeconómica del contexto. Otro error es querer convertirse, por sí sola, en un foco de desarrollo productivo y social para la comunidad cercana. De este modo, el contexto socioeconómico es determinante respecto de los in-puts que obtiene el centro desde el entorno; sin embargo, nunca determina absoluta y necesariamente los procesos que la escuela está llamada a desarrollar y, por ende, no debería ser un condicionante absoluto de los resultados que la escuela logra. Por ello, se hace urgente, que cada establecimiento pueda discriminar la variable socioeconómica de las otras variables sociales y educativas que determinan los resultados de la escuela; tanto en el ámbito de los aprendizajes que consiguen los alumnos como los otros procesos sociales que ella fomenta.

ii) Atención al contexto familiar comunitario

A partir del enunciado presentado surge la interrogante ¿Por qué seguir poniendo un especial acento en el contexto familiar y comunitario en que el liceo está inserto?, la respuesta a esta interrogante está relacionada, a nuestro juicio - en las posibilidades que los liceos localizados en contextos como el los casos en estudio - tienen de agregar valor a sus procesos, y finalmente, a los diferentes tipos de aprendizaje que produce. En efecto, la vinculación de la escuela con la familia y la comunidad puede ser de mutuo beneficio, cuando en ella se interviene a partir de estrategias que posibiliten, por un lado, utilizar las posibilidades que entrega el entorno en vistas a mejorar los procedimientos de enseñanza que los profesores emplean y, por otro lado, disponer del espacio educativo que provee la escuela en beneficio de la comunidad.

iii) Atención a los resultados de aprendizaje

La pregunta sobre aquello que efectivamente están aprendiendo los alumnos de la escuela / liceo se hace, hoy día, más importante que nunca, sobretodo en el entendido que la efectividad escolar de la educación en Chile

está siendo puesta en 'tela de juicio' a partir de las últimas mediciones y comparaciones que se han realizado de nuestros logros educativos, tanto, en comparaciones internas (IMCA, PSU) como comparaciones externas (TIMSS, ALS).

La preocupación por la efectividad de la escuela / liceo (su capacidad real para producir aprendizajes en la cantidad y calidad que establece el currículum) no sólo debe ser entendida como un constructo teórico del cual la organización escolar no tiene cómo hacerse cargo, redireccionando el problema hacia el nivel central o a otras áreas del sistema educativo, Muy por el contrario, son los profesores quienes, en primer término, deben asegurar las condiciones de posibilidad para el aprendizaje de todos sus alumnos, no sólo en lo que respecta a sus necesidades e intereses más profundos. En segundo término, es la dirección del establecimiento quien debe considerar políticas específicas y acciones concretas de mejoramiento y/o desarrollo de los logros educativos, tanto a nivel del trabajo con los profesores como en el trabajo con la comunidad, en los casos en los que sea posible. Poner el acento en los resultados de aprendizaje no es otra cosa que hacer lo que la escuela debe hacer; cumplir su misión, trabajar para que su existencia tenga sentido. Más allá de las variables sociales, culturales y económicas que afectan al proceso de enseñanza aprendizaje, una escuela que no impacta adecuadamente en los niveles de desempeño que sus alumnos requerirán para desenvolverse en la sociedad, es una organización que pierde el sentido como tal, llegando incluso a poner en 'tela de juicio' las razones de su existencia dentro del sistema escolar. Desde esa perspectiva, el estándar mínimo de cumplimiento a que está llamado un establecimiento educacional ubicado en una ciudad con bajo desarrollo humano es que sus alumnos aprendan lo que deben aprender. Y para ello, es imprescindible que toda la institución educativa se pueda focalizar seriamente en: analizar los resultados que obtiene, explicar las causas de los mismos y elaborar estrategias de mejoramiento en atención a las variables educativas que la escuela está en condiciones de manipular.

Si observamos los resultados de las dos últimas mediciones del SIMCE, es claro que la variable socioeconómica está impactando fuertemente en los

resultados de los aprendizajes de los alumnos. Particularmente, ese impacto es negativo en los grupos socioeconómicos más deprivados, en donde los alumnos no han logrado alcanzar el puntaje promedio nacional (250 puntos).

Resultados Simce 8° básico 2000

GRUPO SOCIOECONÓMICO	MATEMÁTICA	CASTELLANO
A (BAJO)	230	228
B (MEDIO BAJO)	232	233

Resultados Simce 2° Medio 2001

GRUPO SOCIOECONÓMICO	MATEMÁTICA	CASTELLANO
A (BAJO)	220	228
B (MEDIO BAJO)	233	241

Fuente: Cf. <http://www.simce.cl>

Frente a este estado de cosas, las preguntas que los establecimientos educacionales ubicados en sectores con marginalidad relativa deberían hacerse son: ¿Qué otras variables, particularmente de carácter pedagógico, están influyendo en nuestros resultados? Y, una vez contestada esa pregunta inmediatamente la segunda: ¿Qué podemos hacer como escuela o liceo para mejorar en aquellas variables que dependen de nuestro trabajo pedagógico? Así la preocupación por los resultados de aprendizaje pasa de la teoría a la práctica; pasa desde el 'afectarse' por nuestros resultados hacia las acciones de mejoramiento.

Atender a los contextos socioeconómicos, comunitarios y a los resultados de aprendizaje constituyen desafíos, no en sí mismos, sino en la capacidad que estas acciones puede tener para desarrollar las potencialidades de la escuela o liceo en su contexto real, con todas las dificultades que ello implica pero, de la misma forma, con todas las posibilidades educativas que el medio local puede entregar; posibilidades que, de múltiples maneras, pueden ser más ricas y variadas que las que ofrece un medio urbano altamente tecnologizado y globalizado.

Resultados SIMCE de los liceos en Cunco. Año 2003

Liceos	Alumnos evaluados	Matemática	Lengua Castellana
Liceo Municipal Atenea	155	209	247
Liceo Juan Bosco	148	222	233
Liceo Politécnico Santa Cruz	151	216	241

La variación promedio de los tres establecimientos en relación con años anteriores es de 27 puntos menos en matemática y 3 puntos menos en Lengua Castellana, esta fluctuación es en relación a los puntajes obtenidos por los mismos liceos en las dos últimas mediciones. Es decir, los resultados de aprendizaje han bajado notoriamente y esto es una constante en la región de la Araucanía. Ahora, en relación con los establecimientos educacionales de su similar grupo económico (A) ha bajado 5 puntos en matemática y se ha subido 12 puntos en Lengua Castellana. La diferencia con el promedio regional es de -20 puntos en matemática y -3 puntos en Lengua castellana. La diferencia con el promedio nacional es de -33 puntos y -12 puntos respectivamente en las disciplinas antes mencionadas.

3.6.3. Descripción general del campo. Dimensión histórico-contextual

Se pretende dar cuenta de la evolución que ha tenido la educación en Cunco, situación que hoy es particularmente sensible no solo en este espacio sino a nivel país, en un momento en que se ha pasado de un polo a otro en cuanto a metodologías de enseñanza se refiere. Se solicita a la educación, y por añadidura a los maestros que den respuestas a los fracasos acuñados durante años. El primero de ellos “la letra con sangre entra”, que dio lugar a su versión opuesta, más reciente y actual: “el aprendizaje como placer”, que pretende hacer parecer a los docentes como showman. Estas formas de aprender jugando casi sin darse cuenta, “indoloras”, “insensibles”, pueden ser eficaces para el aprendizaje de una técnica o la adquisición de una destreza física, pero no sirven para realizar aprendizajes profundos o lograr un sujeto

que se cuestione a sí mismo y al mundo en el que vive y que sea capaz de pensar sobre la racionalidad de los medios y sobre todo, la de los fines. Pareciera que ya no se trata de convertir a los hombres y mujeres en seres autónomos, sino de satisfacer sus deseos inmediatos, de divertirlos al menor costo posible. Al respecto tiene razón Albin Michel cuando en 1980 escribía que *“vivimos el tiempo que hemos aprendido, la educación escolar es la matriz del tiempo bloqueado...todos los defectos de nuestra organización del tiempo están inscritos en el tiempo escolar en su forma pura.., es tiempo cerrado, excesivamente sobrecargado”*.

3.6.4. Descripción de la comuna de Cunco.

La comuna de Cunco, en lengua mapuche significa “agua clara”. Está ubicada al sur oriente de Temuco, a 60 Km. y a 77 km. de la frontera con Argentina y 747 Km. de Santiago. Limita al norte con la comuna de Vilcún, al oriente con Freire y al sur con Villarica. Desde la comuna se puede llegar al paso internacional Icalma, distante a 77 Kms de la ciudad de Cunco. Sus centros urbanos son la ciudad del mismo nombre, Los Laureles, Choroico, Las Hortensias y Villa García.

La ruralidad es la nota característica de la comuna de Cunco. Se puede acceder a Cunco a través de una ruta totalmente asfaltada. Actualmente la población alcanza a las 18.000 personas aproximadamente, correspondiendo un 65,1% al sector rural y el 34,9% al sector urbano. Las principales actividades económicas son la agricultura, ganadería e industria de la madera, pero últimamente también se está proyectando un desarrollo en el sector turístico, ya que la comuna se caracteriza por presentar una bellísima naturaleza que se destaca por una variedad de especies.

En la flora del sector destacan, entre otras especies, la araucaria, coigüe, roble, raulí, lenga, ñirre, avellano, maitén, ciprés de la cordillera y lleuque, mientras que de su fauna destacamos los pumas, zorros chilla y culpeo, algunos quiques, junto a pudú, vizcachas, coipos y roedores menores.

La comuna se encuentra situada a 361 metros sobre el nivel del mar. El clima es templado lluvioso, con un alta variación de la temperatura. Las lluvias van de 2.000 a 2.500 mm al año y en invierno los nevazones alcanzan los 3 metros. En el mes más cálido, la temperatura media es de 15.1° C (enero) alcanzando los 30° y en los fríos (junio-julio) es de 6° C.

Desde el punto de vista histórico, la comuna fue creada el 20 de agosto de 1918, mediante Decreto Supremo, en el territorio donde fuera fundado el fuerte del mismo nombre, por el Coronel Gregorio Urrutia, en Febrero de 1883

3.6.5 Liceo municipal de Atenea

Uno de los primeros colegios en fundarse fue el “Liceo Atenea” en la comuna de Cunco, este establecimiento fue creado como una escuela primaria en marzo de 1908, ese mismo año en julio se oficializaba su fundación a través de decreto N° 4073/1908, bajo la dirección de la Preceptora Primaria Amalia Pinto Suárez, de esta forma comienza a funcionar la “Escuela N° 40 de Niñas”⁹ y “Escuela N° 41 de Hombres”, posteriormente se funcionan dando lugar a la “Escuela Co - educacional N °168”. Este colegio tiene educación básica y media. Hemos puesto atención en un curso correspondiente al nivel de primer año medio

3.6.6. Complejo Educacional Juan Bosco

El liceo “Juan Bosco” estuvo dirigido por el hermano Leovigildo desde su fundación el sábado 17 de mayo de 1952, reconocido oficialmente según Decreto N° 15.402/1962, y entregó la dirección en marzo de 1980 a la religiosa de la Santa Cruz hermana Lauda María, hasta entonces profesora de Francés. Hoy es un establecimiento educacional particular subvencionado administrado por la Fundación del magisterio de la Araucanía. Es un complejo educacional, toda vez que ofrece a los estudiantes las modalidades técnico profesional y la enseñanza humanista-científica. De este liceo también se trabajo con un primer año medio.

3.6.7. El Liceo Politécnico Santa Cruz de las Hermanas Maestras de la Santa Cruz

Para comprender el ideario y los trayectos de formación que le otorgan el sello a esta institución hay que conocer el contexto en la que surgió. La congregación de las hermanas del Santa Cruz, también conocida como la congregación de Mezingen (Suiza), su fundación tuvo lugar en plena ebullición de los conflictos de 1840 en Europa, y años subsiguientes, que progresivamente se iban radicalizando en cuanto se refiere a su índole confesional. La fundadora de esta comunidad religiosa que tanto ha hecho por la comuna fue Bernarda Heimgartner, una mujer visionaria del siglo decimonónico, de una templanza a toda prueba, una estadista.

En cuanto a las “Hermanas Maestras de la Santa Cruz”, éstas ya estaban en Cunco en la década del veinte, tenían su casa “generala” en Suiza. La llegada de las hermanas fue una ayuda inmensa para los capuchinos establecidos con la misión Cunco, tanto en el apostolado extraescolar, en la iglesia, sacristía y en la casa.

Actualmente este colegio está ubicado en la calle La Concepción, N° 650, tiene en el año 2002, una matrícula que asciende a las 690 alumnas, de las cuales el 90% vive en el Internado que se encuentra anexo al establecimiento educacional. Las alumnas están distribuidas en niveles que van desde el Séptimo año Básico hasta el Cuarto año Medio. Este centro educacional ha gestado una hermosa historia en educación, siendo el único establecimiento que imparte formación eminentemente femenina en Cunco.

En lo que se refiere al aspecto técnico-pedagógico, este colegio en 1997 extendió la jornada escolar completa, la que actualmente se prolonga hasta alrededor de las seis de la tarde. Las dependencias son de gran calidad, se cuenta con una adecuada biblioteca, un moderno laboratorio de idiomas, una sala habilitada para Red Enlaces conectada a Internet, una sala adicional de computación y dactilografía, un gimnasio, talleres para las especialidades, una capilla, un hall, dieciocho salas de clases, cuatro talleres de aprendizaje

para los sectores de formación general (Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales), estos últimos implementados merced a la ejecución de un Proyecto de Mejoramiento Educativo adjudicado en el bienio 1999-2000. Al interior del establecimiento existen las siguientes especialidades¹⁰: Secretariado, Alimentación Colectiva, Atención de Enfermería y Atención de Párvulos. La alumnas optan por una especialidad al final de Segundo Año Medio. Los Programas y Planes de Estudio corresponden a los del Ministerio de Educación.

Todas estas carreras técnicas están agrupadas en familias ocupacionales, divididas en aprendizajes esperados, criterios de evaluación actividades y contenidos. La idea es educar para las empleabilidad, más que para la especificidad de los trabajos demasiados especializados.

El Proyecto Educativo Institucional tienen como visión una identidad básica y principios otorgados por los valores y la concepción filosófica-antropológica y teológica empapan a la congregación de la Santa Cruz, los que están en directa relación con los valores religiosos, éticos y morales que impulsa la Iglesia Católica. Esta instancia educativa desde su propuesta original ha buscado satisfacer las demandas socio-educativas de las familias del sector precordillerano. A partir de esto, la oferta educativa está orientada a una población femenina, la que otorga a esta institución fuerza interior y vitalidad.

Respecto de este establecimiento también se trabajó con un primer año medio.

¹⁰ En todo el país el año 2001 comenzó a implementarse la Reforma Educativa curricular para los colegios técnico-profesionales, los que en un 95% adoptaron los planes de Estudio del MINEDUC. Esto significó re-orientar las especialidades, cambiar su nombre(así, por ejemplo, Cocina y Repostería paso a llamarse Alimentación Colectiva, Secretariado Bilingüe, simplemente Secretariado), y adecuar su operacionalización, desde un trayecto formativo distinto al que se estaba acostumbrado (el asignaturismo) para aplicar una estructura modular. Este desafío ha sido sorteado con éxito por este establecimiento educacional. Como esto tiene mucho que ver con la funcionalidad al mercado, la especialidad de Corte y Confección textil, se dejó de impartir, producto de que este rubro industrial nacional se encuentra en franca decadencia.

3.6.8. Sujetos

Alumnos y alumnas de Primer año Medio del Liceo Politécnico Santa Cruz de Cunco, del Liceo Atenea y del Complejo Educacional Juan Bosco de la comuna de Cunco.

3.6.9. Criterio de selección y unidades de análisis

El caso estudiado ha sido seleccionado por conveniencia., por lo tanto la muestra es no probabilística, intencionada.

3.7 SISTEMA DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN VERBAL

De acuerdo con el diseño metodológico adoptado en la investigación, la recolección de la información se hará una vez aplicados las tres técnicas cualitativas usadas: entrevista semiestructura operacionalizada en un diferencial semántico, diagnósticos de disposiciones de aprendizajes y lectura de textos y un grupo focal para conocer las percepciones de los propios estudiantes respecto del procesos educativo que se está estudiando.

3.8. Presentación de las técnicas e instrumentos

3.8.1. Diagnósticos de disposiciones de aprendizaje

Estos diagnósticos se han constituido en un potencial material de aprendizaje e incluye todos los componentes del currículo: objetivos fundamentales verticales, contenidos mínimos obligatorios, estrategias didácticas y objetivos fundamentales transversales. Estos diagnósticos inicialmente sólo contemplaban dominio de contenidos disciplinarios, pero después de varias conversaciones y entrevistas con los distintos profesores de los subsectores implicados y de las recomendaciones de docentes expertos en materia curricular se optó por incluir y tomar en cuenta los conocimientos previos del estudiante; incluir la dimensión ciencia/tecnología/sociedad; proporcionar oportunidades de construir conocimiento conceptual,

procedimental y actitudinal; presentar una variada gama de actividades de contenidos disciplinario.

3.8.1.1. Objetivos operacionales internos de los diagnósticos

- a.- Evidenciar aprendizajes metacognitivos comunes a todas las disciplinas.
- b.- Evidenciar aprendizajes metacognitivos específicos en cada disciplina.

3.8.2. Redes Semánticas Naturales

Para acceder a la noción respecto de currículum se utilizó la técnica de 'Redes Semánticas Naturales' la cual surge como una alternativa de evaluación de significado, el "que a su vez está dado por un proceso reconstructivo de información en la memoria, que permite observar cuál es el conocimiento que se tiene de un concepto" (Valdez, 1998: 60).

A través de la presentación de un reactivo se le solicitó a cada participante que definiese el concepto de currículum con un mínimo de cinco y un máximo de diez palabras sueltas según el procedimiento sugerido por Valdez en 1998.

Se pide a los participantes que definan los conceptos, con un mínimo de cinco palabras sueltas (verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos o pronombres), sin utilizar ninguna partícula gramatical o preposiciones. Una vez definidos los conceptos, se solicita a los sujetos que jerarquicen cada una de las palabras definidoras, asignándoles un número uno a la que consideran más relacionada, cercana o que mejor define al estímulo en cuestión. El dos a la que sigue, y así sucesivamente hasta terminar de jerarquizar cada una de las palabras definidoras.

El objetivo operacional interno de este instrumento es *reconocer las representaciones respecto de la idea conceptual que tiene los docentes del constructo currículum*, en cuanto al universo semántico que lo complementa.

Una vez definido el muestreo se les solicitó a las participantes su anuencia para participar en el estudio. Entonces, previo consentimiento de los participantes, se aplicó el reactivo correspondiente durante un período de clase normal, siendo responsable de la aplicación una de las investigadoras. Obtenidos de esta forma los protocolos de respuesta estos fueron analizados según los criterios propuestos por Valdez (1998). Dicho análisis se efectuó conjuntamente por las investigadoras a objeto de controlar los efectos de la variable juicio interjueces.

3.8.3. Grupo focal de discusión

Los grupos de discusión se utilizan como métodos independientes o en combinación con otros, como es el caso de esta tesis, se combina con los diagnósticos de disposiciones de aprendizajes y el diferencial semántico. Esta técnica sirve para generar ‘hipótesis /supuestos’ a partir de las ideas de los informantes claves, en este caso los estudiantes; orientarse uno mismo en un nuevo campo; desarrollar inventarios de entrevistas y cuestionarios y obtener las interpretaciones de los participantes respecto de lo que se está investigando. El análisis de los resultados se ha desarrollado desde la codificación sistemática. Para efectos de este estudio se realizó este grupo focal con 10 estudiantes, pertenecientes a los tres establecimientos educacionales, y a quienes se le aplicaron los diagnósticos previamente

3.9. Validez, triangulación y convergencia

La triangulación es una garantía para impedir que se acepte con demasiada facilidad la validez de las impresiones iniciales, y para lo cual se utilizan múltiples fuentes, métodos e investigadores con la intención de ampliar el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación y corregir los sesgos que aparecen cuando los fenómenos son examinados por un solo observador con una técnica y desde un solo ángulo de observación. En este caso el principio de triangulación y de convergencia no es otra cosa que una técnica o quizás una estrategia para alcanzar estos niveles

de credibilidad interna y externa. (Cerde Gutiérrez H., 1998: 50). Precisando más en este estudio existen distintos tipos de triangulación.

Denzin (1989:237-241) distingue cuatro tipos de triangulación: la triangulación de datos, en la que se refiere a la utilización de diferentes fuentes de datos que se debe distinguir de la utilización de métodos distintos para producirlos. Como “subtipos de triangulación de datos”. Denzin establece una distinción entre tiempo, espacio y personas y propone estudiar los fenómenos en distintas fechas, y lugares y por diferentes personas. Así, se acerca la estrategia de muestreo teórico de Glaser y Straus (de la cual se hace referencia en el marco de antecedentes del marco teórico de esta tesis). En ambos casos el punto de partida consiste en aplicar en el estudio deliberada y sistemáticamente a la personas y los grupos del mismo y los entornos local y temporal.

Como segundo tipo de triangulación Denzin nombra la triangulación del investigador. Se emplean diferentes observadores y/o entrevistadores para detectar y/o minimizar las desviaciones derivadas del investigador como persona. Esto no significa una simple división de trabajo o una delegación de actividades rutinarias a ayudantes sino una comparación sistemática de la influencia de diferentes investigadores en el problema y los resultados de la investigación.

La triangulación de la teoría es el tercer tipo de la sistematología de Denzin. El punto de partida es: “acercarse a los datos con múltiples perspectivas e hipótesis en mente... varios puntos de vistas teóricos se pueden colocar uno al lado del otro para evaluar su utilidad y poder”. (Denzin, 1989). Sin embargo, el propósito del ejercicio es extender las posibilidades para producir conocimiento.

Como cuarto tipo Denzin menciona la triangulación metodológica. Aquí otra vez se deben diferenciar dos subtipos: la triangulación dentro del método y entre métodos. En este caso se usa la segunda ya que se utilizan dos técnicas

de recogida de información: la entrevista, las redes semánticas naturales y los diagnósticos de disposiciones de aprendizajes.

CAPÍTULO 4: PROCESAMIENTO DE DATOS DEL TRABAJO DE CAMPO

4.1. La entrada en el campo

4.1.1. Inserción en el campo

La inserción en el campo fue paulatina, y consistió en dos etapas, a saber.

a.- Etapa de acercamiento durante octubre de 2004. Tal cual se procede el equipo se divide tarea para visitar el establecimiento. Durante esta etapa previa de acercamiento, el objetivo es la legitimación de la propuesta, la sensibilización de los informantes claves y la familiarización con el campo de estudio. Todo ello se logra con la mayor naturalidad en el transcurso de las visitas en el lapso de tiempo mencionado, evitando tiempos cortos e inicios apresurados en la fase investigativa.

Si bien en esta etapa no se dan a conocer a los informantes claves las preguntas de los instrumentos que se van aplicar a las estudiantes, ni siquiera se enuncian las mismas, las visitas permiten que los educadores acepten con absoluta naturalidad un trabajo de evidente carácter intrusivo sin trastocar la planificación ya predeterminada durante el desarrollo del semestre académico.

b.- Etapa de aplicación del instrumento iniciada el día jueves 1 de septiembre y terminada el día 30 de septiembre de 2005.

Durante estos días se entregan a los informantes claves las pruebas de diagnósticos de disposiciones de aprendizajes a objeto de ser recepcionados después de dos semanas a la fecha de ser entregados. Esto se cumple sin mayores reparos.

El vínculo intenso entre investigadores y sujetos que cumplen el papel de informantes claves se representa en el instrumento, pues para el diagnóstico aplicado se desarrolla, por parte de los investigadores, un papel distante, de registro no interviniente y de reducir al mínimo – y, en lo posible, evitando de manera absoluta- una participación siquiera leve en la orientación de sus respuestas.

Lo anterior, sin embargo, no evita el diálogo con los ‘informantes claves’, la conversación y el intercambio de opiniones, lo cual se genera por dos razones:

a.- O, por preguntas de los profesores, jefes técnicos y directores referidas a que opinión tenía el investigador respecto de la realidad que estaba observando durante las jornadas de trabajo de campo.

b.- O, por leves interrogantes que el equipo de investigación planteaba a los ‘informantes claves’ con el objetivo de aclarar razón, naturaleza, nombre o carácter de las diversas actividades.

4.1.2. Acceso a la institución

El estudio fue realizado básicamente en las dependencias del Colegio “Santa Cruz” y en el Centro Cultural Municipal de la ciudad.

El acceso a las instituciones se realizó a través del contacto los equipos de gestión directiva de cada establecimiento, a quienes se planteó a grandes rasgos en qué consistiría la investigación, solicitando la entrada de los investigadores al campo. Posteriormente, se coordinó una primera entrevista entre los investigadoras y los profesores de los subsectores implicados, y luego se conocieron los cursos donde se desarrolló la aplicación de los instrumentos., todo esto se realizó de manera formal durante la el primer y segundo semestre del año 2005.

En todo este tiempo hubo un reconocimiento de los colegios, de sus proyectos educativos institucionales. También se participó de otros eventos,

tales como actos y consejos de profesores (GPT), de tal forma de lograr una inserción más óptima en el campo.

4.2. Plan de análisis

Para lograr lo anterior, se articulan los siguientes conceptos propios del modelo de la teoría fundamentada y el método comparativo constante:

a.- Codificación: identificación, descripción, delimitación de categorías.

Este proceso analítico reflexivo busca categorías en los datos, es decir, conceptualizar recurrencias discursivas o analogías de datos. Supone un primer momento decodificante que Glasser denomina 'codificación sustantiva o abierta'.

En esta primera etapa, la tarea consiste en agrupar la información en códigos (términos o conceptos), logrando el código descriptivo o código abierto, sobre todo en la información obtenida del grupo focal.

Un segundo momento, del análisis de los datos en busca de mayor profundidad teórica, Glasser lo denomina 'codificación axial' y consiste en condensar los códigos descriptivos, es decir, articular y relacionar categorías o dimensiones entre las categorías encontradas de tal manera de lograr un nivel más alto de abstracción y avanzar hacia la propuesta de supuestos (Sandoval, 2004).

b. Método Comparativo Constante (MCC). Es el nombre con el que se conoce y conceptualiza el proceso analítico reflexivo de codificación creciente. Se trata de un método con dimensiones comparativas, pues se comparan los diversos casos (los datos a ellos asociados) de una manera constante e intensa en dirección a desarrollar las codificaciones abierta y axial.

Este (MCC) permite la emergencia de relaciones hipotéticas que representan el inicio de una teoría o un esquema analítico abstracto. De ahí,

tenemos una 'teoría fundamentada empírico-inductiva-analítico-reflexivamente'. En un proceso circular de reforzamiento constante. En otras palabras, la emergencia de relaciones hipotéticas y de un esquema analítico abstracto es posible a partir de datos, de casos y de interacciones o discursos efectivos que se desarrollan en contextos socioculturales específicos (dimensión empírico – inductiva).

El análisis de datos se realizó utilizando el esquema propuesto por Miles y Huberman (1994) en que se distinguen: a.- reducción de datos; b.- disposición o presentación de datos; y c.- planteamiento de conclusiones y análisis final por categorías, que incluye resultados y su interpretación. Para verificar veracidad de las conclusiones se aplicarán los criterios señalados por Pérez (1994), enfatizando en las técnicas y principios asociados a la triangulación y saturación de datos, a objeto de comprobar la validez interna , mejor dicho, -en términos cualitativos- la credibilidad de la investigación.

En el análisis de datos se realizó, según los supuestos epistemológicos antes explicados, se hizo al amparo del método del método propuesto por Miles y Huberman (1994), a saber:

a.- **Reducción de datos.** Representada fundamentalmente por la categorización. En esta etapa del análisis se utilizó un proceso inductivo, para lo cual se separó cada resultado obtenido en cada uno de los instrumentos aplicados. Luego, se agruparon los datos en componentes temáticos que permitieron construir las categorías de contenido, proceso denominado codificación abierta (Strauss y Corbin, 1990). A partir de ellas se distinguieron subcategorías proceso denominado codificación axial por los mismos autores, que son sistematizadas a partir del paradigma de codificación, que incluye: condiciones, interacciones, estrategias/tácticas y consecuencias. Mediante la saturación, las categorías seleccionadas se han comprobado repetidamente con los datos, hasta que se han reunido evidencias suficientes que son las que contribuyen, finalmente a la garantía de la credibilidad (validez interna) de la investigación. Por ejemplo, para la corrección y análisis de las respuestas del diagnóstico de disposiciones de aprendizajes del subsector de lengua

castellana se solicitó el apoyo de un especialista del área, es decir, una profesora de Castellano magíster en trastornos de la Comunicación.

b.- **Disposición de datos.** Los datos agrupados en categorías, se disponen en: gráficos (denominados figuras), a fin de observar los distintos resultados de aprendizaje obtenidos por cada establecimiento, en matrices temporales a fin de identificar los universos semánticos explicitados por los docentes en el momento de la entrevista.

c.- **Obtención de resultados y de hallazgos, además de verificación de conclusiones.** Las conclusiones que, según Rodríguez et. al. (1996) incluyen los resultados y su interpretación, se han planteado desde los objetivos específicos, a través de comparaciones entre liceos y subsector, como asimismo, entre los resultados obtenidos de esta investigación y los obtenidos en estudios anteriores, a fin de poner de manifiesto su integración en categorías más amplias y su contribución al aumento del cuerpo de conocimiento sobre las disposiciones de aprendizaje y el aprendizaje autónomo susceptible de desarrollar en los sujetos en aras de generar más desarrollo en el mediano plazo en localidades alejadas de núcleos generadores de conocimiento. La interpretación se ha realizado, por lo tanto, confrontando los resultados con el marco teórico que ha orientado la investigación. Cabe destacar que, el análisis e interpretación se ha basado en el enfoque fenomenológico, cuya finalidad es el estudio de la experiencia humana intersubjetiva a través de la descripción de la esencia de la experiencia subjetiva. En nuestro caso nos hemos centrado en la comprensión de los aprendizajes que traen los estudiantes cuando ingresan a primer año medio, la que a su vez es vivenciada y expresada por los propios estudiantes en sus respuestas en los diagnósticos de disposiciones de aprendizaje, a fin de contribuir a generar estrategias de desarrollo local desde el campo educacional.

En cuanto a la verificación de las conclusiones, es decir, al valor de verdad de los hallazgos, se ha cautelado mediante la triangulación descrita anteriormente

4.3. Sistema de categorías

Presentación de las categorías

Las categorías son los niveles donde serán caracterizadas las unidades de análisis, son las casillas o los cajones donde se clasifica. Son conceptualizaciones derivadas de los datos, por tanto, las categorías son significativas y relevantes para el estudio. Por lo tanto, estas deben ser exhaustivas, es decir, abarcan todas las posibilidades de clasificación; y mutuamente excluyentes, es decir, una unidad de análisis debe caer en una y solo una de las categorías y subcategorías. Estas categorías han sido levantadas a partir de los diagnósticos de disposiciones de aprendizajes y de los datos que han arrojado los propios participantes de esta investigación.

Las categorías en este caso son:

- a.- Disposiciones de aprendizajes
- b.- Apropiación de saberes disciplinarios
- c.- Capital cultural
- d.- Concepciones curriculares de docentes y alumnos

4.4 Estrategia de aplicación del diagnóstico según muestreo temporal

Duración de la aplicación de los instrumentos: 6 horas el diagnóstico de Lengua Castellana y Comunicación y 3 horas el diagnóstico de Historia y Ciencias Sociales.

Participantes del estudio: alumnos y alumnas de primer año medio y jefes técnicos de los respectivos establecimientos educacionales.

Criterio de muestreo temporal: días hábiles de la semana (lunes, martes, miércoles, jueves, viernes).

4.5 Ruptura.

La ruptura o retirada de campo, es el momento en que se constata saturación de información o repetición en aspectos claves de las interacciones, actividades o acciones pedagógicas respecto del discurso.

Para el trabajo de campo, inserto en los contextos mencionados, la ruptura o retirada ocurre la semana del 03 al 07 de noviembre de 2005, momento en que se constatan recurrencias manifiestas en los discursos respecto de la información que se están recopilando.

4.6 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

ANÁLISIS DE DATOS SEGÚN RESULTADOS DE DIAGNÓSTICOS DE DISPOSICIONES DE APRENDIZAJES APLICADOS EN CADA ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL POR SUBSECTOR DE APRENDIZAJE

Resultados globales

Niveles de desempeño por subsector de aprendizaje

Nivel de logro Subsector	Mínimo		Rudimentario		Aceptable		Óptimo		Total
Lenguaje y Comunicación	0	0%	90	67,60%	42	32,0%	0	0%	
Historia y Ciencias Sociales	100	76,10%	28	20,60%	4	3,17%	0	0%	
Total alumnos									132

Lo que en realidad queremos evidenciar al presentar este cuadro es que efectivamente ningún alumno logra el nivel óptimo en ambos subsectores evaluados. Es importante decir que lo que se está evaluando es el currículo de educación básica, por lo tanto esto es un indicador de suma importancia que las unidades técnicas pedagógicas o coordinaciones pedagógicas de los respectivos establecimientos deben trabajar alumno por alumno. Ahora bien en las entrevistas efectuadas a los jefes técnicos, las cuales se realizaron una vez procesados y evaluados los distintos diagnósticos los siguientes son los hallazgos que se pueden rescatar de dichas entrevistas:

a.- El ingreso a una institución distinta

Los profesores señalan que ingresar a una institución de enseñanza media *“produce un ajuste de personalidad”* (Jefe UTP Liceo Politécnico Santa Cruz); y además se agrega *“cada establecimiento tiene sus reglamentos y los estudiantes no están acostumbrados a mayores exigencias, ya que muchas veces ellos aprendieron a leer tardíamente en la enseñanza básica”*. Entonces lo que se puede apreciar, es que no se asume profesionalmente ese 76% de alumnos que está en un nivel mínimo respecto de la apropiación de contenidos disciplinarios en el subsector de Historia y Ciencias Sociales. Entonces, vemos que desde el momento en que los estudiantes ingresan a primer año medio ya son parte de las brechas sociales que después el país exhibe en mayor escala incluso. Cabe decir que de acuerdo a este diagnóstico ningún estudiante supo diferencias entre estado y gobierno, por ejemplo. Este componente de ingresar a una *“institución distinta”* es de gran complejidad, porque de acuerdo a las vivencias que se verificaron en los tres establecimientos está asociada a una gran cantidad de ritos, propios de la historia de cada colegio que en Cunco adquieren particular importancia, incluso mayor que la prescripción curricular que se mandata en el decreto 220/1998 que rige para la enseñanza media. Así lo confirma una aseveración del jefe de UTP del liceo Juan Bosco. *“un buen porcentaje de los estudiantes ingresa a este establecimiento más que por sus resultados de aprendizajes por la banda que tiene el liceo y nosotros inconscientemente seguimos alimentando eso, nuestras caras están más alegres cuando ensayamos en los desfiles que cuando estamos en clases...”*. Un integrante del equipo directivo del Liceo Politécnico Santa Cruz señala algo similar: *“...las alumnas que aquí llegan los hacen fundamentalmente por el internado más que por el liceo, si el liceo no tuviese internado no hay liceo, esa es la realidad, y eso se ve en que la mayoría de las alumnas que ingresan a este centro educativo no son de acá, revise la matricula y se dará cuenta de la procedencia, y en los otros colegios pasa lo mismo, y los que somos de acá no colocamos a nuestros hijos en los liceos en los que hacemos clases, se van a estudiar a Temuco a estudiar porque allá tienen más posibilidades...”* .

Entonces lo que se puede decir es que el liceo percibe como una “desadaptación”, ‘como una carencia de conductas de entrada’, lo que se complementa en una desconfianza de los resultados efectivos que pueden alcanzar los alumnos al final de la enseñanza media en establecimientos que están ubicados en localidades pequeñas.

También los equipos directivos insisten en las carencias de conductas de entrada de los estudiantes que se enfrentan a la enseñanza media, indistintamente si ésta va orientadas hacia la enseñanza científico humanista o técnico profesional.

b.- El cambio de grupo curso.

Íntimamente asociado a lo anterior. Si se viene de una escuela básica, los primeros medios se organizan por orden de matrícula en los tres establecimientos, entonces, quien llega, no tiene un grupo de referencia ya constituido y esto parte de la “desadaptación inicial”.

c.- Las condiciones que establece la institución a la que se integra

De acuerdo a lo indicado reiteradamente por los jefes de UTP de los distintos liceos se podría hablar de un “salto” de los estudiantes que provienen de la enseñanza básica.

Finalmente, cabe decir que estos son elementos que aparecen en el discurso directivo docente, pero existe escasa reflexión para con los desempeños no logrados respecto de las competencias definidas por el currículum de educación básica, las que por cierto, posibilitan el ingreso y permanencia en la enseñanza media.

Representaciones culturales Lenguaje y Comunicación

Criterios	No	Si
Reconoce las funciones de la comunicación	55	75
Reconoce medios que se utilizan para comunicar	17	113
Reconoce tipos de mensajes (Tipos comunicativos)	125	5

Reconoce tipos de reproducción cultural en la comunidad	83	47
Utiliza criterios de clasificación	92	38
Reconoce tipos de textos (cuentos, historias, leyendas, dichos, refranes)	115	15
Reconoce roles en la comunicación	101	29
Reconoce funciones en los textos	55	75

Total alumnos: 130

Resultados Niveles de Desempeño por Aprendizaje en el subsector de Lenguaje y Comunicación

Item. Total alumnos: 132	Mínimo	Rudimentario	Aceptable	Óptimo
Comprensión lectora	72%	16%	12%	0%
Habilidades de comprensión de textos narrativos	21%	13%	36%	30%
Habilidades de comprensión de textos narrativos en otro tipo de expresión	16%	28%	47%	9%
Habilidades para comprender un texto poético y relacionarlo con otros tipos de textos y con su experiencia.	16%	28%	47%	9%
Habilidades para comprender un texto periodístico y transformarlo en otro medio de expresión.	16%	39%	32%	13%
Habilidades para comprender instrucciones	9%	8%	51%	32%
Habilidades para establecer descripciones, comparaciones y relaciones entre personas, situaciones u objetos a partir de un texto.	59%	11%	18%	12%
Producción de textos				
Habilidades de uso del lenguaje para describir personas, situaciones, sentimientos y cosas.	19%	61%	19%	1%
Habilidades para proponer y describir por escrito soluciones a situaciones que le afectan o se le proponen como desafíos a realizar.	2%	24%	73%	1%
Habilidades de uso del lenguaje escrito para relatar situaciones reales o ficticias con coherencia y uso de las normas de la lengua escrita.	43%	30%	26%	1%
Habilidades de uso del lenguaje escrito para redactar cartas formales de solicitud o información con coherencia y buen uso de las normas de la lengua escrita.	36%	29%	33%	2%
Habilidades de uso del nivel formal e informal del lenguaje escrito para producir textos de invitación con coherencia y buen uso de las normas de la lengua escrita.	79%	14%	6%	1%
Habilidades de uso del lenguaje escrito para la producción de textos periodísticos relativos a un evento real o ficticio que informen a través de una redacción coherente y con un uso correcto de las normas de la lengua escrita.	53%	15%	32%	0%
Habilidades de uso del lenguaje escrito y gráfico para promocionar un hecho real o ficticio.	53%	15%	32%	0%
Habilidades de uso del lenguaje escrito y gráfico para crear historias breves que informen sobre un hecho real o ficticio en el formato de comic.	61%	10%	28%	1%
Expresión oral				
Habilidades de uso del lenguaje oral para describirse a sí mismo	0%	27%	71%	2%
Habilidades de uso del lenguaje no verbal en la expresión de eventos, acciones y en la caracterización de personajes o cosas.	1%	29%	67%	3%
Habilidades para expresarse en distintas situaciones comunicativas sin manifestar problemas de pronunciación, dicción y coherencia en la expresión	1%	24%	72%	4%

verbal.				
Habilidades de uso del lenguaje oral para participar espontáneamente en conversaciones grupales.	0%	29%	68%	3%
Habilidades de uso de los distintos niveles del lenguaje en situaciones determinadas.	0%	26%	73%	1%
Habilidades de uso del lenguaje oral para participar en diálogos, debates y proponer cursos de acción.	72%	16%	12%	0%
Habilidades para organizar, proponer y debatir con respecto a las opiniones de sus pares.	21%	13%	36%	30%

Si bien es cierto el diagnóstico de lenguaje es largo, repetitivo y carece del formato tradicional del diagnóstico, está pensado para que el profesor pueda identificar las habilidades descritas en el cuadro anterior. Allí se puede visualizar claramente los niveles de logro alcanzados por los estudiantes en los diferentes ítems, donde por ejemplo se destaca que la minoría de los estudiantes se encuentra en niveles de óptimos de logros.

Representaciones culturales Historia y Ciencias Sociales Instrumento para recoger el capital cultural de los estudiantes

Criterios (total alumnos 132)	No	Si
Reconocen formas de organización en la comunidad	16%	84%
Reconoce formas productivas de su comunidad y los tiempos que comprenden	18%	82%
Tiene teorías científicas acerca del origen del hombre	87%	13%
Tiene teorías religiosas cristianas acerca del origen del hombre	31%	67%
Tiene teorías propias de la cultura indígena acerca del origen del hombre	92%	8%
Reconoce creencias en espíritus	54%	46%
Creer en el "mal" como algo en la mente de las personas	37%	63%
Reconoce la diversidad como parte de su experiencia cotidiana	22%	78%
Utiliza las referencias tradicionales de la comunidad para orientarse (arriba, abajo) tomando puntos de referencia específicos de la localidad (el puente, la iglesia, etc.)	53%	47%
Reconoce instrumentos de medida	24%	76%
Reconoce distintas formas de medir	32%	68%
Reconoce formas de calcular el tiempo asociados a eventos de la comunidad (la sirena, las campanas)	71%	29%
Reconoce formas de reciprocidad en su comunidad, lazos de solidaridad, organizaciones comunitarias	15%	85%
Reconoce sistemas económicos internos de la comunidad, formas de intercambio, valor de la moneda, etc.	27%	73%
Reconoce aspectos de la vida comunitaria, celebraciones roles y funciones de hombres, mujeres y niños.	9%	91%

Resultados Niveles de Desempeño por Aprendizaje en el Subsector de Historia y Ciencias Sociales

Item. Total alumnos: 132	Mínimo	Rudimentario	Aceptable	Óptimo
Habilidades para reconocer y localizar, en forma absoluta y relativa fenómenos geográficos, utilizando	75%	15%	6%	4%

sistemas de coordenadas y representaciones del espacio				
Habilidades para representar el espacio, por medio de mapas, planos, maquetas; reconoce y lee distintas formas de representaciones (planos, mapas físicos, celestes, políticos)	77%	16%	6%	1%
Habilidades para reconocer formas de organización y distribución del territorio a partir de aspectos naturales, económicos y políticos administrativos	87%	10%	3%	0%
Manejo de cronologías y líneas de tiempo para dar cuenta de procesos sociales determinados, estableciendo periodificaciones de la historia.	96%	2%	1%	1%
Comprensión histórica	70%	21%	9%	0%
Reconoce la Tierra como un sistema y a los distintos fenómenos naturales como parte de ese sistema, que se ha estructurado a partir de distintas dinámicas, tanto internas como externas.	85%	3%	3%	2%
Reconoce y diferencia los conceptos de revolución y cambio en los procesos sociales	81%	14%	3%	2%
Utiliza el concepto de cultura, como un modo de vida, reconociendo los distintos elementos que la configuran y reconociendo que la cultura es diversa y cuya expresión varía dependiendo del lugar y el tiempo.	69%	18%	11%	2%
Analiza textos históricos	76%	16%	6%	2%
Maneja y reconoce los conceptos de República, Estado y Gobierno	82%	11%	6%	1%
Habilidades para extraer información de diferentes fuentes, representarla utilizando tablas o gráficos y establecer conclusiones.	72%	18%	8%	2%

Grupo focal aplicado a 10 alumnos de los liceos de Cunco

Identificación

Actividad : Focus Group.

Fecha : 27 de Octubre del 2005.
 Lugar : Centro Cultural Municipal Cunco
 Hora de inicio : 10:30 hrs.
 Hora de término : 11:45 hrs.
 Participantes : Daniel (D); Macarena (M); Ernesto (E); María Jesús (M.J.);
 Romina (R); Camila (C), Jocelyne (J); Carlos (CI); Carolina
 (Ca); Olga (O)
 Entrevistador : Jenny Talma.
 Observador : Juan Mansilla.

Textualidad	Códigos
1. J.T :Cómo encuentran que lo hacen.	
2. D: bueno yo encuentro que, encuentro que hay de todo, que hay profes que enseñan eh para mi gusto más bien que otros; hay unos eh los que yo encuentro super buenos que son los que más te hablan que te hacen como mapas conceptuales en la pizarra, te enseñan como mas, no llegan y te dictan, y otros que sólo dictan, pasan materia, la explican si, pero no todos.	Enseñanza
3. J.T.¿A ver ustedes están de acuerdo con lo que dice Daniel?	
4. M: con que los profes hay algunos que si explican que para pasar una materia son más específicos y otros que se enredan solos	Contenido disciplinario
5. J.T ¿y eso tendría que ver con que?	
6. M: no se, de que no sepan explicar, alguna cosa así por que muchas veces no les entendemos y ahí quedamos	
7. J.T: ¿y que pasa después, en las pruebas?	
8. M: Nos va mal	
9. J.T. ¿y ustedes están de acuerdo con lo que dice Macarena? Porque qué pasó?	
10. J.T : ¿y que pasa con los otros, con los que decía Daniel, los que si lo hacen bien, como lo hacen?	
11. J.T: Imaginense que nosotros llegamos....y que ustedes nos tienen que contar como es la educación ahora. De qué forma enseñan los profesores. Que nos dirían. A ver, aparte de lo que mencionaba recién Daniel, de qué otras formas enseñan, qué hacen en clases, hacen trabajos, qué tipo de trabajos?	Enseñanza
12. CI: Ahora lo hacen disfrazados, o sea con vestuario, nos hacen actuar, disertaciones, exposiciones también, actividades de curso.	
13. J.T: ¿y eso es en grupo o es individual?	
14. D: Generalmente es en grupo, ahora se ocupa más el grupo, la dinámica, algunos profesores como los que quieren como mejorar, y entusiasmanos porque no a todos les gusta estudiar en si entonces hacen más dinámicas, mas cosas que les llamen la atención que las hagan participar a todos.	Autonomía
15. J.T: ¿Y eso afecta en la forma que ustedes aprenden?	
16. D: Sí, nos sale más fácil, es más entretenido también poner atención en clase porque cuando los profesores solamente dictan es como más aburrido, o sea estas escribiendo todo el rato, en cambio ellos explican así, si estamos pasando por ejemplo la edad antigua nos tenemos que vestir como en la edad antigua o representar algo, entonces es como super entretenido, ponemos más atención.	Concepción curricular
17. J.T: Y se entiende mejor?.	
18. Si. (en coro)	
19. J.T: Si. Están todos de acuerdo en que así se aprende más y no pasa lo que decían hacen un rato. Y cómo se evalúan esas situaciones, cómo se ponen las notas?	
20. R: Cada profesor tiene como sus evaluaciones.	evaluación
21. J.T: Y le ponen nota a qué cosa?	

22. Ca: Participación, el material que ocupa, presentación, la calidad del trabajo.	Artefactos pedagógicos
23. A: De eso sacan la nota entonces.	
24. Ca: Si, claro o también uno se autoevalúa, se pone uno su nota la de su compañero y después el profesor lo evalúa con la nota de él.	evaluación
25. J.T: y eso es muy frecuente?	
26. R : Si pero el profesor no se lleva tanto por eso, porque sabe que somos amigos y nos ponemos las mejores notas pero es como una parte de la evaluación de él.	Evaluación - calificación
27. J.T: De que otra forma los evalúan?	
28. E: Individualmente, a veces también es que ya a uno ya en primero y las profesoras siempre te como que a ti te conocen entonces te evalúan individualmente te hacen pararte ahí al frente de todos y ahí ella te evalúa lo que hiciste y no se.	evaluación
29. J.T: ¿Y pruebas, como las tradicionales pruebas, esas pruebas que hay que escribir, o no?	
30. E: Si, ya las pruebas así no se ocupa tanto desarrollo las pruebas ya son más como verdadero y falso, alternativas	Instrumentos de evaluación
31. J.T.: ¿Y esas les gusta?.	
32. Ca: Si, a veces porque lo que pasa es que de repente una alternativa puede que uno se equivoque porque pueden haber palabras parecidas o algo que uno piensa y entonces uno queda así como cual será entonces ahí como que igual complica eso. Por ejemplo a mí en lo personal me gusta más el desarrollo porque a veces hay como tanta materia que uno como que quiere expresarse más entonces como que en las pruebas así como alternativas como que te preguntas cosas como muy obvias pero a la vez muy insignificantes, como que te dejan “plop”	Instrumentos de evaluación
33. J.T: Entonces hay como esta mezcla entre las evaluaciones que son como de representaciones, de disertaciones, de trabajos en grupo y las pruebas mas tradicionales. Cuál parece que es la mejor manera de evaluar?	
34. D: En mi caso las con alternativas.	
35. J.T: ¿Y con alternativas, por que?	
36. D y J: Porque yo lo encuentro mejor, yo también la apoyo, encuentro que igual se hace más fácil, cuando uno ve las pruebas de alternativas como que ve la palabra y al tiro se acuerda.	Instrumentos de evaluación
37. J.T: ¿Ernesto, para ti?	
38. E: Igual las con alternativas porque es mejor aparte que a los profesores les hace mas fácil porque como van revisando las mismas alternativas siempre, es más fácil corregirlas y para nosotros eh... lo mismo que decía ella se va al tiro acordando de todo	Instrumentos de evaluación
39. J.T: OK y les gusta más porque la prueba de alternativas permite que ustedes se acuerden? Por eso...? Claro (en coro). Por eso Daniel?	
40. D: Porque es como más, no se, como eh..., más sencillo. Es que a veces hay palabras como decía la Macarena que uno ve la palabra y se acuerda de toda la materia que hay en esa pregunta.	
41. P: De acuerdo.	
42. J.T : Cuál es la ventaja y desventaja de lo otro, de las disertaciones o de las representaciones?.	
43. M: Que igual como que una se pone nerviosa porque se pone enfrente de todos y uno no está acostumbrado a siempre estar parada al frente de todos y mirar a todos así como que “agh” igual da cosa.	Instrumentos de evaluación

44. J.T: ¿Ah! Por el factor nervio?.	
45. M: Si. Y la otra desventaja que no todos los grupos, no todas las alumnas del grupo trabajan, entonces una tiene que estar detrás de algunas que no trabajan que son más irresponsables que otras entonces eso te trae complicaciones.	Trabajo de aula (metodologías)
46. R: Y muchas veces pasa que como son tus amigas las dejai pasar no mas.	
47. J, Ca Cl: Exacto, en el caso de nosotros también ocurre eso.	
48. J.T: Ah! Eso genera dificultades al interior del grupo? Si (coro). Quiebres de grupos; y que unos se enojan con otros y otras, ese tipo de cosas? Parece que eso te ha pasado... a la Romina... o no?	Relaciones interpersonales
49. R: Varias veces.	
50. J.T: Debe ser complicado.	
51. J.T: Ahora pasando a otro tema. Cómo se portan. Ese es un tema difícil. ¿Como es la disciplina dentro de la sala de clases?.	disciplina
52. R: Yo creo que la disciplina la hace el profesor, la clase.	
53. J.T: ¡A ver!, ¿cómo es eso?.	
54. R: Depende como el profesor explique, como el curso va a tomar atención o no, o sea las clases dinámicas todos ponemos atención porque es algo como entretenido algo que como que “oh” queremos escuchar, queremos aprender más, en cambio las clases que son así como escribir, escribir todo el rato no, no pone atención y cada una hace lo que quiere y no hay como mucha crítica.	Atención en el aula. Disposición de aprendizajes
55. J.T: Se distraen? Si (en coro). María estás de acuerdo? Si. ¿Y tú como te portas?.	
56. M: Yo me porto más o menos.	
57. J.T: Mas o menos, ya.	
58. J: Siempre comparto con mis amigas así que no, no es tan desordenado... el comportamiento mío	disciplina
59. R: Pero si pasa que cuando estay entretenida la disciplina es mejor, si po’	
60. J.T: Si?. Y que hacen los profes’?.	
61. C: Cuando la disciplina no es buena, mandan a buscar a los inspectores... es que depende el profesor si.	
62. J.T: ¿A ver, cómo es eso?	
63. R: Depende del curso también	
64. J.T: Ya, depende de muchas cosas.	
65. M: En nuestro curso pasa que hay muchos profes’ que no pescamos y que ellos tampoco hacen nada por... por parar que nosotros paremos y que les interrumpamos la clase, pero hay otros que sí pescamos porque sabemos que si no los escuchamos nos va a anotar o nos va a llevar a la Inspectoría general, y eso es una lata.	Relación alumno - profesor
66. J.T: Y con las cosas que habitualmente, se llama a la inspectora? Que mas?.	
67. O: Nos echan para afuera.	
68. J.T: Y que pasa si te echan fuera de la sala?.	
69. O: Te pilla la inspectora afuera y te anota.	
70. E: Claro y perdis clases. Y después pa la otra prueba pierdes materia.	Contenido disciplinario
71. Cl: En algunas veces te interrogan.	
72. J.T: ¿A ver?, ¿Cómo es eso?	
73. Cl: La profesora de biología si nos portamos mal nos interroga, y si no sabemos nada nos pone el dos en el libro y la anotación.	Contenido disciplinario
74. J.T: O sea ¿que si uno se porta mal corre el riesgo de que te interroguen y ese riesgo es que te pongan una mala nota?	
75. J.T: OK, entonces déjenme ver si entiendo, depende de los profes’ porque cuando los profes’ hacen las cosas entretenidas según dice la Carolina uno se	

porta bien y pone atención , pero también pasa que a veces uno no se porta bien, porque está medio fome? ¿Por eso es?	
76. D: Yo creo que no siempre, porque no faltan los alumnos que no le importa, que no le gusta venir al colegio, o sea si vemos la realidad, algunas vienen por obligación, entonces si no quieren poner atención no ponen no mas, o se quedan callados... y no ponen atención.	Disposiciones de aprendizajes
77. J.T: De acuerdo.	
78. J.T: Y cuando ocurre que hay problemas de indisciplina los profesores tienen distintos métodos, no existe una sola forma de que reaccionen los profesores; cada profesor tiene un método distinto, algunos interrogan y ponen malas notas, otros te echan, otros te anotan; si te echan y la inspectora te pilla eso implica anotación. Llamar al apoderado? Si.	
79. J.T: ¿Hay algo después de eso?.	
80. D: a veces son citadas a la directora, que es ya como una “ogra”.	Visión institucional de los estudiantes
81. J.T: eso es grave. Eso es muy grave.	
82. En coro: Si.	
83. A: alguna de ustedes ha tenido esa visita?.	
84. E: No po’... lo que pasa es que siempre nos mandan con los inspectores generales.	
85. A: ya.	
86. E: Entonces es por eso que nunca nos habla la directora.	
87. J.T: ¿ya, pero ir a ver a la directora o al director por que la cosa esta gravísima?.	
88. D: si, o sea es por que no es solo una vez.	
89. J.T: ¿y cuando uno visita al inspector y te mandan a llamar al apoderado; la cosa cambia?.	
90. D: es que yo creo que también depende del inspector, yo creo que hay inspectoras super simpáticas y hay otros pesados de sangre (jajaja); entonces yo creo que depende de eso también	
91. J.T: y la versión contraria, cuando la disciplina esta super buena, ¿qué pasa ahí?	
92. R: No necesariamente aprendemos mejor.	
93. P: ¿algo mas?.	
94. D: si, yo creo que cuando la disciplina esta super buena a ti te toman por un curso más excelente y suben como el autoestima y el curso empieza a trabajar más mejor. En mi curso pasa, mi curso es un curso que ha ido (...) con los profesores se ha llevado mejor; entonces que es lo que pasa, que se ha ido como más avanzando, ha ido mas avanzando la materia y vamos más adelantados, se trabaja mejor, y todos tienen la confianza depositada en nosotros, y eso hace que las alumnas luchen más, pero al final sabemos que no quedaremos en la universidad, porque estamos en Cunco y Cunco no es Temuco, eso es fome, qué sacamos con sacarnos tremendas notas si después volveremos al mismo lugar donde nos criamos, en mi caso seguramente volveré a Villa García.	Contenido disciplinario
95. J.T: ¿pero eso los profesores lo dicen en voz alta? O uno lo intuye?	
96. J: si por que en mi caso hay cuatro primeros que son bien catalogados, que son los mejores en nivel por ejemplo el Primero A, es el peor curso el mío, somos muy desordenadas no pescamos en todas las clases, ni con la profesora jefe, de repente tiene que venir la nuestra inspectora y la inspectora general también de repente va, y nosotros igual seguimos haciendo desorden, lo que pasa es que todas nos conocemos como vivimos en el internado.	Apropiación de aprendizajes
97. J.T.: Y para qué va?.	
98. M: Nos va a retar y nosotros igual seguimos haciendo desorden.	
99. J.T: de acuerdo, y entonces hay como esta especie de catalogación o	

clasificación. ¿Una cosa así?	
100. R: Si porque los profes siempre nos sacan en cara, por lo menos en nuestro curso, que el primero B, que es mejor	
101. P: a nosotros también nos pasa algo parecido, pero no se nota tanto.	
102. D: Si, siempre son los mismos	
103. A nosotras también nos hacen lo mismo	
104. A.: Cuál mismo?	
105. E: De que nos sacan algunos cursos en cara como que son los mejores, y eso de repente hace que le tomemos mala.	
106. O: Yo creo que eso igual está mal, o sea los profesores no deberían como comparar los cursos porque no todas tienen como la misma capacidad y no todas son iguales, aparte que hace que los cursos como que se tengan como mala y peleen, eso igual no es bueno.	Disposiciones de aprendizajes
107. J.T.: María Jesús qué piensas tú?	
108. M.J.: Es verdad lo que dicen los compañeros, pero creo que en todas partes hay profes' que le tienen más buena a algunos cursos, más que a otros	
109. J.T: y como están catalogados los cursos?	
110. MJ: mas o menos	
111. J.T: ¿y también pasa eso que como que los comparan con los otros cursos?	
112. MJ: Sí	
113. J.T: ¿y qué pasa con que las comparen?, con el aprendizaje?	
114. MJ: pero no nos comparan por las notas, si no que comparan mas la disciplina; por que somos muy desordenadas.	
115. J.T.: Perfecto. pero cuando la disciplina está super buena como que las tiran como pa arriba (...) también lo dicen en voz alta?	
116. MJ: si, hay algunos profes' que si (algunos), que dicen lo que perciben ellos	
117. D: si, por que ellos siempre como que conversan entre ellos, entonces siempre como que se dan como referencias. Por ejemplo, este año nos cambiaron la profesora de inglés y por ejemplo, ella venía con la idea de que nosotros éramos buen curso entonces nos tomo así y así.	
118. J.T.: Pero ¿cómo sabían ustedes que la profe de inglés venía con una buena idea?	
119. D: ¿lo que pasa es que a veces ellas nos dicen si nos portamos mal en clases. Claro, las profesoras dicen: oh y a mi me dijeron que este era un buen curso y como entonces se están portando mal?	Disciplina en el aula
120. J.T: ¿a ustedes les pasa lo mismo? Que les pasa a ustedes? Como, que pasa con la disciplina?	
121. M: no igual es mas o menos, por que igual unas llegan dando el medio sermón de que este era un curso bueno, y ahora esta malo, pero igual hay algunos mas mala onda.	
122. J.T: ¿y con los profes' que tiran buena onda, qué pasa?	
123. MJ: los alumnos responden bien	
124. J.T: ¿En general pasa eso? ¿O en algunos casos?.	
125. MJ: no, todos.	
126. D: por ejemplo la de castellano, la materia que pasa ella es como mas didáctica, onda, podemos grabar y conversar de cosas con ella.	
127. J.T: ¿y la profe', ha logrado conquistar a todos los primeros y a todos los cursos que le hace clase?.	
128. D: si, yo creo que a la gran mayoría por que ella ve que puede conversar con la mayoría de las alumnas de distintos temas, ya sean del colegio, o de la vida.	
129. J.T: pero a los otros cursos no les pasa eso?.	
130. M.J: no.	
131. J.T: y que pasa en lengua castellana con ustedes?.	

132. M.J: igual hacemos hartas cosas, e incluso en castellano es uno de los ramos más importantes y divertidos que tenemos.	Contenido disciplinario
133. D: ¿por qué pasan como mas cosas parecidas, además no pasan solo con ella, sino también con otros profesores, que tiran tallas y todo eso. Por ejemplo con el Pancho hicimos obras de teatro, y nos llevamos bien con él?.	
134. J.T: ¿Y da la casualidad que con ese profe es con el que mejor se portan?	
135. D: Si, nos portamos mejor	
136. J.T: Cuéntenme entonces ahora ya que estamos hablando de los profes, cuéntenme como es la relación con los profesores, como se llevan ustedes como alumnos con los profesores?	
137. D: Yo encuentro que es super bueno, pues ha ido mejorando por que ahora es como mas, les tenemos mas cariño a los profesores; los profesores siempre se encariñan contigo, entonces eso hace que nos llevemos mejor, igual siempre hay unos que tienen mas contacto con los profes, o hay profes que no son, que van a hacer su clase no mas y chao, pero por ejemplo la mayoría de los profesores que a nosotros nos toca son como los que hacen las mismas cosas didácticas y como que también te tienen afecto por que van compartiendo mas contigo. No solo se preocupan de la materia, si no de aconsejarnos como curso por que el quiere.	Relación profesores alumnos
138. J.T: ¿Ernesto ibas a decir algo?	
139. E: Si, pero igual hay profesores así como que no pescan mucho, como que no, o sea por ejemplo nuestro curso tiene la señorita María, que es una señorita de tecnología, que es como super pesada, no nos toma mucho en cuenta; apenas hace clase cuando llega y como que ahí no mas, como que no, es como super dura. Además en ese ramo no se enseña nada.	
140. J:T: de acuerdo, ¿qué dice el resto? Cómo son, cómo es en general la relación que los alumnos tienen con lo profesores?.	
141. M: que depende el profesor, por que el profesor Francisco, a nosotras nos quiere como hijas, o sea nos da consejos, que no se metan con este chiquillo, o sea nos trata super bien. De repente hasta nos hace llorar, por que nos cuenta historias tan lindas, nos cuenta que cuando estaba en la universidad tenia una compañera que se hizo tres abortos, nos enseña, por que de repente igual no conversamos todas esas cosas, pero algunos profesores nos escuchan y nos dan consejos; y eso es bueno po'. Eso es más interesante que pasar pura materia.	
142. J.T: ¿creen que eso es parte de lo que implica ser un profesor? O no? ¿O es como un regalo que les hacen los profesores?.	
143. MJ: yo pienso que eso va en cada uno, pero mientras tengan eso que dice ella que es como más acogedor, seria mejor por que así uno ya aprende a respetar más a los profes ya que sería como un amigo.	
144. J.T: ¿y ustedes piensan eso?	
145. J: Se puede encontrar	
146. J.T: y es grato encontrarlo	
147. E: si po'.	
148. J.T: ¿Y en el caso que esa relación no sea así de buena?.	
149. R: las alumnos se ponen más desordenadas	
150. J.T: y además de escuchar y además de aconsejar, que otras características podría tener esta relación entre los profesores?.	
151. O: la comprensión	
152. M: Yo opino que el respeto de un alumno con un profesor debe estar siempre	
153. M.J: Si, el respeto.	
154. J.T: Tanto profesores y alumnos como alumnos y profesores	
155. J.T: ¿y eso se ve? ¿Esta?	
156. M: aveces	
157. J.T: y como se sabe cuando tienes una buena relación profesor alumno?	

158.	D: lo que pasa es que hay alumnos, y hay alumnas por ejemplo que siempre son como los más desordenados y que le faltan el respeto al profesor y el profesor a lo mejor se subleva y también a lo mejor sin querer también le falta el respeto a los alumnos, pero no es con todos, siempre es como uno de un curso, o un grupito de un curso, siempre, no falta.	Clima en el aula
159.	J.T: ¿Están de acuerdo con eso?	
160.	J: Sí, pero también pasa, de parte del profesor, por lo menos a nosotros nos pasa que el día lunes de 31/2 a 5 nos toca Biología y el profe llega y llega enojado con los otros cursos que le tocaron en la mañana y la carga con nosotros y llega pesado y la otra vez tuvimos un problema porque nos dijo que teníamos que fotocopiar algo y después llegó diciendo que había que ampliarla y nos empezó a gritar pero ahí nosotros le aclaramos que él había dicho que no que no se ampliaba y fue un atado grande pero se solucionó por lo menos	Contenido disciplinario
161.	A: Y las soluciones de los problemas que de repente existen entre los profesores y los alumnos, cómo se trabaja eso, cuando existe un problema?	
162.	C: Conversando con él	
163.	J.T: Directamente?	
164.	E: Si, pero hay veces que los profesores no aceptan que se equivocaron. No aceptan la parte de una y creen que uno está mal y ellos están bien. Cuando de repente ellos están mal y una está bien y eso es lo que no aceptan ellos, algunos, la mayoría no acepta, porque hay algunos, sólo algunos. Ellos saben que los problemas más importantes que tenemos son económicos, pero se olvidan de eso, nosotros no tenemos acceso masivo a Internet, por lo tanto no podemos actuar igual que los alumnos de Temuco.	Rol del docente
165.	J.T: La mayoría no o la mayoría si lo acepta?	
166.	E: No porque hay algunos no más que son como autocríticos, son pocos pero los otros no aceptan nunca que se equivocan.	
167.	J.T: ¿Están de acuerdo con que es así? ¿Te ha pasado?, ¿has visto que ha ocurrido?	
168.	M: Si...	
169.	J.T: ¿Has visto, y qué pasa después que eso ocurre?	
170.	J: Nada, les ponen mala nota o les ponen una anotación, porque está hablando o dicen que uno es atrevido y que es falta de respeto o insolente y le ponen la anotación y la llevan a la oficina	
171.	J.T: Y qué pasa con la relación con ese alumna y ese profesor finalmente?.	
172.	J: Queda mala.	
173.	J.T: ¿Y en alguna ocasión es posible después imaginarse que se arregle? Es posible de arreglar esa relación?.	
174.	J: Yo creo que si, con el tiempo.	
175.	D: Con tiempo.	
176.	J: Si, o a lo mejor conversando y aceptando los errores que cometió cada uno yo creo que también se puede solucionar.	
177.	J.T: Y quién habitualmente hace ese primer intento de arreglar la situación?.	
178.	R: Casi siempre son los alumnos.	
179.	A: Si? Bueno, ahora me gustaría conversar respecto a otro tema. El jefe de UTP me contó que ustedes están en primero, y por lo tanto el próximo año tienen que optar por la enseñanza científico humanista o de lo contrario, si optan por la modalidad técnico profesional deben estar pensando en escoger especialidad, entre científicas y técnicas; andan medios nerviosos me imagino tomando decisiones o no? Medias complicadas algunas? La pregunta es: lo que les enseña el colegio, de qué forma les sirve?. Para qué les sirve?.	Unidad Técnico Pedagógica
180.	J.T: En general que aprenden con todo esto que les entrega el Liceo?	
181.	R: para progresar, para después tener algo firme, una base.	
182.	C: si, yo creo que mas que enseñar la materia, enseñan a valorarnos como	Currículo basado

personas, y a tomar nuestras propias decisiones, y a valorarnos nosotras y eso para mi igual es super rico como para salir adelante en esa parte.	en la realización personal
183. J.T: ya, o sea la Camila rescata el tema valórico, de desarrollo personal.	
184. C: claro	
185. Ca: a lo mejor no tanto, pero para mi, todo lo que me han enseñado me ha servido	
186. J.T: ¿de qué les sirven las cosas que aprenden en el colegio? ¿Qué les enseñan realmente en el colegio?	
187. O: A mi no me importa mucho el colegio, a mi. Me da lo mismo que aprendo o no aprendo.	
188. J.T: De acuerdo. ¿Cómo piensas que llegaste a esa conclusión?	
189. O: No se, es que no me interesa nada, no pongo atención y por eso me da cuenta que no estoy ni ahí con el colegio	
190. A: Pero el resto... Carlos, Camila?	
191. Ca: ¿Qué cosa?	
192. J.T: ¿Para qué les sirve lo que aprenden en el colegio? ¿Qué aprenden en el colegio?	
193. Ca: De todo un poco, como decía la Camila igual te hacen formarse como persona, o sea, ya, cada uno es como es y no va a cambiar de la noche a la mañana, pero igual sirve que te enseñen a como... eh... cuando salgamos a como lanzarse a la vida como tenis que hacerlo... y eso. Pa mi es importante.	Currículo basado en la realización personal
194. J.T: Romina, para ti?	
195. R: Igual... es importante porque hay algunos profes que enseñan a ser responsables, puntuales y eso es importante que uno sepa.	
196. J.T: Tu crees que eso, Romina ¿pueda servir para la vida más adelante?	
197. R: Si, porque en un trabajo una no puede llegar atrasada.	
198. P: ¿Y qué otras cosas como las que plantea Romina por ejemplo, aprenden aquí en el colegio y pueda servir también afuera?	
199. D: A mi me sirve aprender acá también, porque en cualquier tipo de conversación que haya de cualquier tema uno se puede incluir... sabiendo cosas o uno conversando de lo que sabe, entonces igual es como bueno también.	
200. J.T: Como tener una postura fuera?, digamos.	
201. D: Si, si, eso.	
202. J.T: que piensas de eso maca?	
203. M: Yo pienso que acá igual aparte de enseñar materia enseñan que también... No nos enseñan valores, porque los valores no se aprenden, pero nos ayudan a descubrirlos, y eso igual nos ayuda a ser mas personas. Y que uno cuando va a postular a un trabajo no solo necesita saber cosas, sino que también necesita ser una persona responsable, tolerante cosas así po. Y acá te ayudan a eso	Currículo basado en la realización personal
204. J.T: ¿El resto esta de acuerdo en que los valores no se enseñan? Y se ayuda a descubrirlos? O los profes si enseñan valores.	Identidad curricular de la institución
205. D: yo creo... si.	
206. J.T: O sea, no es que los anden imponiendo. No?	
207. J.T: ¿Ustedes saben que sus respectivos colegios tienen jornada escolar completa, eso significa que salen a que hora habitualmente de clases?	
208. MJ: Entre cuatro y media y cinco.	
209. J.T: y entran, a las ocho de la mañana.	
210. J.T: ¿Qué les parece?, o ¿qué opinan que se haya generado este aumento de horario de clases?. ¿María, te gusta? ¿No te gusta? ¿Te parece interesante? ¿Sirve, no sirve?	
211. MJ: No me gusta.	
212. J.T: ¿No te gusta?	

213.	M J: No	
214.	J.T: ¿Por qué no te gusta?	
215.	M J: Por que una después de las tres y media, por decir, se cansa, no pone atención en clases.	
216.	J.T: ¿Y el resto que opina?	
217.	R: Yo opino que tampoco me gusta porque... una porque aparte que una se cansa.	
218.	D: ¿Cómo que uno a esta altura del año, no quiere nada?	
219.	R: como que ya estamos cansadas.	
220.	J.T: ¿quieres que llegue luego el fin de año, para poder descansar?.	
221.	R: Si...	
222.	E: Lo que pasa antes... de la jornada completa, porque se supone que las tareas las dan aquí, se hacen aquí, y todo, y que no se mandan tareas pa' la casa, pero se mandan po... y muchas... y es lo que ellos no se dan cuenta, que uno se estresa con tanta tarea y todo, y uno se aburre.	Implementación de la reforma educativa
223.	D: Eso mismo yo creo también puede ser lo que agota a los alumnos y les pone como una fobia al colegio, o sea que ya no le den ganas de venir, ganas de estudiar, que les de lo mismo, yo creo que también puede ser eso.	
224.	J.T: Es un buen elemento pa' pensar.	
225.	MJ: Si porque yo cacho que a todos les gustaba cuando iban en la básica salían a la una, todo bakan que no le daban tanta tarea... tenían todo el día libre y todo, en cambio aquí no es lo mismo, porque salen a las cinco salen llenos de tareas todas estresadas, cansadas, y todo lo que quieren es acostarse y dormir, y si uno está interna, imagínese el aburrimiento, no hay donde distraerse un poco, pero bueno así es el destino, por lo menos el mío.	Implementación de la reforma educativa
226.	P: ¿Y porque dicen que se supone que no hay que mandar tareas?	
227.	M.J: Porque para eso es la jornada completa, las tareas se dan para hacerlas aquí, adentro, y no mandar tarea pa la casa.	
228.	P: Y como supieron eso?	
229.	D: Cuando empezó a salir la jornada completa eso habían dicho, que la jornada completa se había hecho para que las alumnas hicieran sus tareas en el liceo y que de la casa no nos mandaran más tareas y cosas así.	Implementación de la reforma educativa
230.	J.T: Y existe ese tiempo que tu dices para hacer tareas?.	
231.	D: Si, dos horas, tenemos dos horas mas o menos a la semana, que es apoyo pedagógico, que eso sirve también para realizar los trabajos que no estén bien... cosas así.	
232.	P: ¿Está contemplado en el horario?	
233.	E: Si, pero en dos horas una no alcanza a hacer todas sus tareas, todos sus trabajos.	
234.	D: Aparte de que la jornada completa se supone que era para que poner mas ramos mas como creativos, porque hay ramos como artísticos, pero por ejemplo a una... a mi no me gustan, entonces te obligan a hacer un ramo que... cosas creativas que para mi gusto te quitan tiempo, en vez de estar haciendo un trabajo en tu casa. Porque la jornada completa te ponen cosas creativas entonces que es lo que pasa, que te quitan tiempo.	Implementación de la reforma educativa
235.	MJ: También pusieron muchos talleres.	
236.	D: No no sirven de nada a nosotros los talleres algunos.	
237.	J.T: ¿Talleres de que?	
238.	M: El semestre pasado teníamos uno de sexualidad. Y este semestre cambio a de deportes.	
239.	D: O hay de computación.	
240.	M: Hay talleres y talleres.	
241.	D: Y también de artes y música.	
242.	J.T: A ver pero déjame ver si entiendo Daniela. En el fondo tu problema es	

que por asistir a esos talleres de formación artístico no puedes hacer las tareas que tienes para los otros ramos? ¿Eso es?	
243. D: No... una igual las hace, una se las arregla, pero para mi, te podría quedar mas tiempo mas libre, ellos te la hacen como para eh para relajarte, y realmente una esta pensando, por ejemplo yo en el momento pienso, chuta después llego a mi casa y podría haberme ido más temprano en vez de quedarme haciendo esto que no me sirve. Una cosa así.	Implementación de la reforma educacional
244. J.T: Y ustedes saben harto de la reforma. ¿Que más saben?	
245. J.T: Eso iba a preguntar, ¿qué es para ustedes la reforma?, uno escucha en la tele, en varios medios, y hablan de la reforma educacional, ¿qué es para ustedes la reforma educacional?.	Implementación de la reforma educacional
246. MJ: Que es un nuevo método para estudiar... que nos salga mejor el aprender.	
247. A: O sea se traduce por un lado en formas distintas de aprender, ¿cómo cuales por ejemplo macarena?.	
248. MJ: Lo que recién hablábamos como nos enseñan los profes más didáctico.	
249. D: Lo otro que yo escuchaba, lo que es la reforma era que los niños hacían la clase y que el profesor estaba solo para responder preguntas. Pero, lo que yo he visto en el liceo eso no se hace. Son pocas veces las que se practica eso.	Implementación de la reforma educacional
250. MJ: En las puras disertaciones.	
251. P: Yo no, no lo tengo tan claro.	
252. MJ: Nada mas.	
253. J.T: María ¿qué es lo que piensas de que es la reforma, en que se nota la reforma?.	
254. M.J: Que es un sistema de aprender más, como que... que les enseñan a los profes como ayudar a las alumnas a ser mejores.	
255. J.T: Romina tú que es lo que piensas.	
256. R: Que es una reforma que ayuda a que los jóvenes ocupen bien su tiempo y que se organicen y ocupen bien su tiempo.	
257. J.T: ¿Qué sería lo distinto?, cuando uno dice reforma alude a un cambio, ¿qué es lo distinto, a ver, aparte de lo que ya han mencionado, que otra cosa hay distinta?	
258. M: Jornada completa.	
259. AP: ¿A ver qué mas?, a ver que otras cosas creen que ocurren, a diferencia de veinte años atrás, o cuando yo estaba en el colegio.	
260. D: Las actividades recreativas yo creo, bueno yo no se si hace veinte años hacían tantos, pero aquí celebran hartos días y eso es como bueno para el liceo en postura, por ejemplo se celebra el aniversario dura una semana con actividades recreativas que se celebra el día de la mamá o cosas así que se van poniendo así como que le quitan igual hartas clases a los profesores.	Identidad curricular de la institución
261. M: No y lo otro es que todos los trabajos se hacen en grupo, van metiendo más la cosa del grupo de aprender a socializar con varias personas que... por ejemplo en un curso siempre se forman grupitos, y gracias a algunas tareas nosotros nos podemos juntar con otros grupos y aprender a conocernos.	Organización del trabajo escolar en el aula
262. J.T: ¿Y eso como lo consideran?	
263. M: Bueno, porque muchas veces una juzga sin saber, y ahí va conociendo a las personas.	
264. J.T: ¿El resto concuerda con macarena? O no.	
265. D: A mi no me gusta, o sea lo encuentro interesante, pero encuentro que en cierto modo ese taller de sexualidad por ejemplo entre comillas podría servir para hablar con los demás grupos, como los talleres están hechos para eso, pero los ramos a mi no me gusta, porque a ti te perjudica como alumno, así como con las notas.	
266. J.T: Es mas complicado por el tema de la nota?.	

267.	D: No tanto así, sino lo que anda detrás, los problemas de los roce esas cosas.	
268.	E: A veces sirve para conocer a las otras personas, pero a la vez perjudica las notas de uno, claro como decía Daniela, hay que andar detrás de la otras personas para que trabajen y todo eso.	
269.	J.T: Qué otra cosa será distinta, de cómo se están enseñando a ustedes y como nos enseñaron a nosotras, a sus papas o a sus abuelos?	
270.	D: También yo creo que por el hecho de que nosotros, por ser el lenguaje tenemos que ocupar cámara para grabar o la grabadora de vídeo, no se como que nosotras aprendemos y nos insertamos más en el mundo laboral, la proyectora, el computador y esas cosas.	
271.	J.T: ¿Cuáles son los elementos entonces que se implementan cuando un liceo dice, ya vamos a entrar en la reforma cuales son las cosas que hacen? Como se dan cuenta ustedes, si un liceo está o no está en reforma?.	
272.	E: Comparándolo con otro.	
273.	J.T: ¿En base a qué lo comparas?	
274.	E: Por ejemplo, yo creo que el mismo sistema de estudio, como pasar las unidades, en ese sentido, por ejemplo yo tengo primas en colegios particulares, en los que a ellas solo les hacen hacer tareas o sea de este libro a este libro estúdiense, en cambio acá por ejemplo a nosotros nos ayudan más, a veces nos hacen cuestionarios, estas cosas dinámicas de la que hemos hablado, esas cosas.	
275.	J.T: ¿Cambia la manera de enseñar?. ¿Qué otra cosa cambia? Mencionaron también el horario de clases. ¿Que más?	
276.	M.J: La materia, en los que están con reforma están como unos poco más avanzados igual. Llevan más materia pasada.	
277.	J.T: OK, eso es super importante.	
278.	J.T. ¿Carolina, que otra cosa, a ver?.	
279.	C: Los proyectos que nos hacen, en tecnología nos hacen proyectos, nos mandan por ejemplo, la otra vez nosotras estábamos haciendo un , cada uno hay un grupo y nos mandan a ver, por ejemplo mi grupo tenemos que ir a hablar sobre los sobre los jardines, sobre la leche.	
280.	MJ: Hay otros que tienen que ir al hospital a ver a los niños con cáncer, son varios proyectos que hay, igual entretenido. El año pasado nos hicieron hacer un proyecto sobre, teníamos que hacer... sobre la obesidad.	
281.	D: Lo que pasa es que el año pasado, bueno este año también lo pusieron, de que a nosotros nos hacían evaluaciones a fin de semestre por ejemplo el año pasado al primer semestre nos hicieron una evaluación de una prueba de nivel, que ponían todos los contenidos de todo el semestre, y el otro semestre se hacía un trabajo sobre la obesidad que también implica notas en todos los ramos, ese trabajo.	
282.	J.T: Como es eso? Tienen Asignaturas en que las notas son compartidas.	
283.	D: Claro	
284.	J.T: ¡A que genial!	
285.	D: Por ejemplo	
286.	MJ: En tecnología entra matemática, biología, química, física, en total valen diez notas, porque cuando es nota de cada ramo, por ejemplo en la carpeta nos sacamos un siete, y aparte nota en los cinco ramos que hay, y en las otras notas van individual... , por ejemplo en física yo me saqué un cuatro, me va ese cuatro y el siete de la carpeta.	
287.	D: Pero ahora los suman.	
288.	E: Ahora por ejemplo en el trabajo que nosotros realizamos este semestre, sobre la alimentación, y ahí por ejemplo te entregan una pauta de cada ramo, biología, matemáticas, gráficos, y ahí te lo evalúan por ramos, por ramos sacan esa nota, mas la nota general de la carpeta, las suman y esa es la nota que te	

ponen.	
289. J.T: Y eso es en todos los cursos?	
290. E: No lo tengo claro	
291. J.T: Y eso les gusta?	
292. MJ: Es que igual es bien estresante, porque nosotras estábamos en pruebas y teníamos que ver lo del trabajo y andar averiguando y todo.	
293. MJ: Más encima que salimos... y hay que quedarse más rato... había que ir a la biblioteca a sacar unos números para ver los nombres de las niñas que teníamos que sacar información.	
294. E: Claro, y lo que también complica es que uno tiene que buscar un tema, y ese tema, tenga una parte matemática, química, biología, física, y aparte eso igual influye harto porque uno que profundizar harto como para sacar información.	
295. J.T: Y eso es paralelo con todo lo otro que tiene que hacer, o sea las pruebas común y corrientes, las disertaciones?	
296. D: Si, eso es agotador, igual ellos dicen que ellos los dieron a principios de semestre, pero nunca los dan a principios de semestre, te lo hablan, y como después a la semana después te dan la pauta, y como más encima que uno está preocupado de las pruebas y dicen, no, que ya te van a dar las dos horas, que por ramo te tienen que dar dos horas obligatorias para trabajar en eso. Y como que no se cumplen en sí, porque se van atrasando ellos mismos...	
297. MJ: Hay que estar profesor por profesor, preguntándole, profesor que tengo que hacer en esta asignatura, que tengo que hacer acá, que tengo que hacer acá...	
298. J.T: Y es uno por semestre.	
299. MJ: No, se hacen el segundo semestre.	
300. J.T: ¿y qué pensarán los profesores de la reforma?, porque hasta ahora hemos hablado lo que dicen los alumnos.	
301. Ca: Que tienen que ingeniársela de alguna manera para que las alumnas se entretengan más en clases, buscar otros métodos.	
302. D: Yo creo todo lo contrario, yo creo que antes, era más agotador, yo creo que ahora están más cómodos, porque ahora tienen un, por ejemplo digamos un curso de ocho a cinco, una cosa así. Antes se tenían que preocupar de dos cursos a vez, porque tenían, aparte de los otros me refiero, porque antes habían horarios de ocho a una, y de dos a ocho entonces tenían que hacer el doble del trabajo, en cambio con nosotras ahora hacen como digamos uno, porque estamos de las ocho a las cinco. Bueno igual debe ser agotador pero menos que antes.	
303. J.T: Y que más opinan ustedes, Romina, respecto de los comentarios de los profesores, de la reforma.	
304. J.T: ¿Se les escucha hablar a ellos de la reforma?	
305. O: No, nunca; pero igual hay profes que se quedaron en el pasado, por que como que nos dictan la materia, y no hacen na' entretenido, entonces como que no nos dan ganas de tomar atención ni de estudiar para sus clases po'.	
306. MJ: Yo creo que ya no cambian, como que uno ya no encuentra profes así.	
307. J.T: ¿Por qué creen que les cuesta cambiar?	
308. M.J: Porque están acostumbrados quizás a hacer así sus clases.	
309. D: Todos tienen posibilidad de cambiar, pero unos lo hacen y otros no.	
310. J.T: Si ustedes fueran profesores. ¿Les gustaría hacer clases con o sin reforma?	
311. Ca: Con reforma.	
312. O: Sin.	
313. J.T: ¿Por qué Carolina?	
314. Ca: Porque yo creo que el profe al hacer la clase igual se entretiene, y viendo a los alumnos que estan entretenidos, también se entretienen los profes;	

entonces si vamos a hacer una clase y vamos a ir a fuera, es bueno po'.	
315. M: El mismo profe de historia, don Luis Marambio, nos va a sacar ahora en noviembre afuera de Cunco, nos va a llevar a Temuco, vamos a ir al Museo Araucano, al aeropuerto, qué se yo (...); es más entretenido.	
316. J.T: Y Temuco es maravilloso, casi místico.	
317. M: Y compartimos mas con los profes.	
318. A: pero Olga, tu dijiste no; por que dijiste no? Por que no te gustaría hacer clases con reforma?.	
319. O: Ah, por que lo encuentro muy estresante y como que vamos a quedar muy agotados, y si tienen familia no van a tener tiempo para sus familias, para nada po', por que van a estar preocupados por la materia, que van a pasar el día de mañana, preocupados por los problemas de los mismos alumnos, y no van a tener tiempo para su familia. Entonces lo encuentro muy agotador.	
320. J.T: ¿Cuál es la ventaja de ese profesor sin reforma entonces?	
321. O: que va, que tiene mas tiempo para la familia y mas tiempo libre para preparar todo.	
322. J.T: ¿Qué más? ¿Qué más se les ocurre que podría ser bueno para un profe? o qué opinaran los profes de la reforma? Qué han escuchado por ahí por los pasillos, que dicen los profes?	
323. D: ese tema como que mas bien no se habla, no pero no se, yo creo que la reforma aquí en el liceo son pocos los que la imponen o sea, solo el horario, por que ya todos estan como; yo por mi parte, lo que yo veo es que no usan la reforma, que no gustan de ella, no todos.	
324. O: pero igual hay algunos profesores que cuando van por el pasillo y están conversando con otros profesores, dicen: no, esto de la reforma es muy difícil, los profes están muy agotados, muy estresados, lo mismo que nos falta a nosotros les falta a ellos, solamente que ellos no se dan cuenta que a nosotros nos está pasando lo mismo, y hablan por ellos no mas.	
325. J.T: Tu estas de acuerdo con, por que tu hiciste un comentario super importante, Daniel dice haber cree que aquí la mayoría de los profesores no practican la reforma.¿Qué pasa, lo ven de una manera distinta?, ¿influye tanto estar en un liceo distinto?	
326. R: Que yo creo que cada uno enseña de una manera distinta, como le acomoda más.	
327. J.T: A ver, pero es que es bien importante que tengamos bien en claro que uno dice que no y otras dicen que si, que María Jesús dice que tiene que ver mas con más horario, con hacer las clases mas entretenidas ya, entonces, ¿eso tiene que ver con la reforma o no tiene que ver con la reforma?	
328. M: tiene que ver con la reforma	
329. J.T: ¿qué pasa entonces con los profes, la mayoría adopta este sistema? La mayoría no lo adopta, cómo es?	
330. O: seria creo yo que como la mitad, depende del profesor.	
331. J.T: a ver si entendí bien, o sea si tu dices que mas que depender de la reforma, eso depende como de cada profesor; o sea, ¿quieres decir que la reforma no esta detrás de todo esto que están pasando?	
332. O: claro, depende del profesor si lo quiere hacer de una manera u otra, incluso algunos profesores tratan de h	
333. J.T: Perfecto, ya entendí. A ver, hablamos de los alumnos, hablamos de los profes, nos quedan pendientes sus papás y apoderados. ¿Qué dicen ellos de la reforma?	
334. J: Dicen que tenemos menos tiempo en la casa	
335. J.T: ¿Y reclaman...eso es bueno o malo?	
336. J: Bueno pa ellos.	
337. M.J: No, dicen que es bueno, por que no van a andar en las calles haciendo	

cosas malas, que en vez de estar en la calle, van a estar en el colegio estudiando; y que eso es mejor.	
338. D: Que estamos ocupando el tiempo en algo bueno.	
339. O: En algo útil.	
340. R: También que aveces nos sacan mucho el jugo, entonces como que llegamos como agotadas, como con ganas de no hacer nada, que no compartimos tampoco mucho con la familia.	
341. M.J: Llego a acostarme o a sentarme a hacer trabajos. y recuerde que algunos aquí estamos internas	
342. J.T: ¿Cómo es eso?.	
343. R: Na, vengo cansa!.	
344. D: Y te preguntan que te pasa?; nada!, no pero si algo te pasa; no me pasa nada!.	
345. J.T: A la Romina le pasa lo mismo; ¿a alguien mas le pasa lo mismo?.	
346. M.J; Ca; C; O; M: no.	
347. J.T: O sea, ¿qué les pasa que llegan tan cansados cansadas que eso les impide el contacto familiar o hacer otras actividades en el internado?.	
348. En coro: Sí.	
349. J.T: Pero a los ojos de los papás, eso por un lado es bueno, por que saben donde están, están usando el tiempo en algo útil, un poco lo que dice la Romina delante no.	
350. Ca: se supone.	
351. J.T: ¿se supone Carolina?.	
352. Ca: si por que igual hay algunas que o sea hacen la cimarra, por no venir al liceo por que es aburrido, o se escapan antes de las cinco, o sea igual temprano se escapan por las puertas, por las paredes.	
353. J.T: ¿...por las paredes? ¿Con alambres de púa?.	
354. Ca: por las puertas.	
355. D: no, hay un escondite, se supone por que hay uno ve las rejas de repente llegan y por alguna parte pasan, pero no todos IOs del colegio saben donde está ese escondite, solo algunos lo saben.	
356. J.T: Pero, además de que los papás crean que es super bueno por que no andan por ahí perdiendo el tiempo, si no que estan aquí en el colegio, y lo ocupan en hacer cosas, desde su perspectiva supuestamente útiles, como dice Carolina, y que trae dificultades por que ustedes llegan cansadas a sus casas. Qué otras cosas dicen los papás, los apoderados, respecto a que ustedes estén matriculadas en un colegio o en el liceo en este caso, que tiene jornada con reforma educacional?, ¿lo ven bien, lo ven mal?, ¿Cómo lo ven?.	
357. M.J: Que algunas materias nos pasan y algunas materias no nos pasan, o no nos sirven para después para un trabajo.	
358. J.T: ¿Cómo cuales por ejemplo?.	
359. M.J: Como por ejemplo esos temas de sexualidad, de artes visuales.	
360. J.T: ¿por qué siempre dicen que artes visuales no sirven?.	
361. M.J: Por que es cierto, yo por ejemplo voy a elegir alimentación y no encuentro que artes visuales me sirva.	
362. M: Pero yo encuentro que sexualidad si nos sirve, pero arte, a muchas no nos sirven, bueno por lo menos a mi si, pero hay otras a las que no.	
363. J.T: Que hace que un ramo sirva y que hace que un ramo no sirva? ¿Qué ramos por ejemplo si son útiles?.	
364. D: Para mi por ejemplo las matemáticas, castellano igual, biología, química.	
365. J.T: ¿Y por qué creen ustedes que son mas útiles?, ¿por qué les va a servir, para que?.	
366. M: Porque diariamente uno tiene que sacar cálculos por ejemplo o el vuelto o para cualquier cosa se necesita matemática; castellano, en saber hablar,	

comunicarse, y en historia saber como cultura general, saber un poco de adonde venimos, de donde somos.	
367. J.T: Pero en general, si pudiéramos hacer como un resumen del punto de vista de los apoderados, los papas estarán contentos? Los apoderados estarán satisfechos o no estan satisfechos con la reforma educacional?	
368. J.T: Cómo les dicen ellos que era la educación cuando ellos iban al colegio?, y como ellos dicen que es ahora?.	
369. D: Que yo creo que es cada caso de los papas también, por que por mi parte, mi mamá siempre como que está de acuerdo, pero mi papá no, mi papá siempre me sale y me dice que yo llego haciendo tareas y entonces me reclama a mí así como la reforma y todo el atao, entonces el dice que a él no, que a el no le pasaban tantas cosas, que ahora hacen tantas leseras, y que me ve con papelógrafos o con maquetas o con cosas así, y me dice tanta lesera que me pide; en mi casa entonces es como, la reforma es como de los ojos de mi papa es como no es buena, pero de mi mama, mas que si, si es bueno, si.	
370. J.T: ¿Y para el resto?	
371. M: No, para mi mamá, eh, mi mamá no me pregunta nada, por que sabe que yo soy responsable y voy a salir sola con mis cosas, entonces no esta muy interesada en como es la reforma.	
372. J.T: Y la reforma implica hacer cosas con los apoderados? O no?. Los toman en alguna medida o no los tomas, les toca algo o no? Qué pasa? Dónde deja a los papás la reforma a ver? Los mete o no los mete?.	
373. D: No.	
374. J.T: ¿No? ¿Para nada?. No les piden que vengan al colegio mas seguido.	
375. O: Bueno, eso depende del número de anotaciones por las que tengan que venir	
376. O: Es que también yo creo que tiene que ver con no se si tan con la reforma si no también con los estudiantes.	
377. J.T.: Alguna otra manera de vincular a los papás o a los apoderados con el colegio?	
378. M.J: Haciendo reuniones mas seguidas	
379. J.T: ¿Hacen reuniones mas seguidas? Cuántas reuniones al mes son.	
380. D: una	
381. J.T: ¿y antes eran?	
382. M.J: una también	
383. P: y que se trata por ejemplo en las reuniones de apoderados?	
384. O: sacar las cuentas, que paguen, se habla de las notas, de las anotaciones, de los profesores, del comportamiento del curso, del rendimiento de las alumnas, las bajas de notas, a que se deben.	
385. J.T: Bueno, sin duda, la cantidad de información que hoy nos han entregado, es de gran valor para lo que nosotros estamos realizando. Especialmente para nosotros, para Juan y para mí que hace bastante tiempo que dejamos de ir al colegio. Le agradecemos un montón el tiempo que nos han dado, y la posibilidad de compartir sus experiencias. Se lo agradezco. Yo no se que les pareció estar acá; ¿les agrado? Para nosotros, todo lo que nos dijeron, toda la información que ustedes nos dieron, nos ha sido realmente de mucha utilidad. Yo no se si alguien quisiera hacer un último comentario.	
386. J.T: Algo que no hayan dicho o que no les hayamos preguntado, que ustedes crean que sea importante y que ni siquiera se nos ocurrió preguntar.	
387. D: Sí, pero es algo na que ver con eso, por que quiero decir que me encanto estar acá, por que nos dieron la oportunidad de decir lo que los alumnos pensamos de la reforma y de lo que es el liceo.	
388. O: Que igual es bueno eso, por que muchas veces lo hablamos con las mismas compañeras, pero nunca con la demás gente.	

389.	J.T: Bueno de hecho, la idea de este estudio, es precisamente eso, se habla mucho de la reforma, lo que piensan los profesores, lo que piensa el gobierno, pero nunca se habla de lo que piensan los alumnos, que son en cierta forma una de las partes que están mas involucradas.	
390.	M.J: Si po, por que no se ha entregado información plena de lo que es una reforma, por que nosotros sabemos de aquí armamos algo de lo que es reforma, por que todas saben algo, un poquito, pero nadie sabe realmente lo que es.	
391.	J.T: yo les voy a hacer una ultima consulta, que en realidad se nos podría estar quedando en el tintero. ¿Por qué creen ustedes que el gobierno propuso la reforma?.	
392.	J.T: ¿Por qué creen ustedes que pudo haber sido así?	
393.	O: Yo pienso que es por lo mismo que dicen mis compañeras, que es como para que uno ande menos en la calle y pase más tiempo estudiando; para que no se pierdan (...).	
394.	M: Para asegurar nuestro futuro.	
395.	J.T: Para asegurar el futuro de los jóvenes un poco en el sentido de o que esta diciendo Olga Macarena.	
396.	M: Sí, como para alejarnos de la calle y todo eso.	
397.	J.T: ¿Cómo para que tengan menos riesgos?.	
398.	D: Pero por ejemplo, yo siempre en las noticias cuando los entrevistan, siempre les preguntan lo mismo a los ministros, ellos dicen eso, pero por ejemplo dicen que nos alejamos de las drogas, y yo opino por ejemplo, bueno, yo no he visto, pero siempre se ha hablado de otros liceos, y que se ve igual, entonces de que manera lo evitan, es como complejo, por que si yo me paro al frente de ellos y les digo eso.	
399.	M: si, pero es que nos pueden quitar un poco mas de tiempo pa estar en la calle, pero tenemos toda la noche y tenemos los fines de semana.	
400.	J.T: ¿qué otro objetivo habrá detrás de esto?.	
401.	J: Seguir estudiando, estudios superiores, poder lograrlos, o tener un buen empleo, no estar cesantes, como algunos de nuestros padres.	
402.	D: De hecho la gente piensa que por pagar más plata, reciben estudios mejores, pero no siempre es así. Yo estaba en otro colegio, que era particular, y siento que aquí aprendo más que antes, que nos exigen más.	
403.	Cl: Si, por que las unidades que a uno le pasan aquí, son las mismas que pasan en todos los colegios.	
404.	J.T: Alguien más quiere decir algo..... Bueno, nuevamente les damos las gracias, nos agradó mucho estar aquí..... Hasta siempre.	

Matriz de evaluación diagnóstico de disposiciones de aprendizaje Historia y Ciencias Sociales

Alumno: **Curso:** **Establecimiento:**

Aprendizaje	Nivel mínimo 1-5 puntos	Nivel rudimentario 6-10 puntos	Nivel aceptable 11-15 puntos	Nivel óptimo o superior 16-20 puntos
Habilidades para reconocer y localizar, en forma absoluta y relativa fenómenos geográficos, utilizando sistemas de coordenadas y representaciones del espacio. Parte II. Pregunta 5, 6, 7 y 10				
Habilidades para representar el espacio, por medio de mapas, planos, maquetas; reconoce y lee distintas formas de representaciones (planos, mapas físicos, celestes, políticos) Parte II. Preguntas 8 y 9				
Habilidades para reconocer formas de organización y distribución del territorio a partir de aspectos naturales, económicos y políticos administrativos. Parte II. Preguntas 15 y 16				
Manejo de cronologías y líneas de tiempo para dar cuenta de procesos sociales determinados, estableciendo periodificaciones de la historia. Parte III. Preguntas 20, 21, 30, 40.				
Comprensión histórica. Parte III. Preguntas 18, 19, 27, 36, 37, 38.				
Reconoce la Tierra como un sistema y a los distintos fenómenos naturales como parte de ese sistema, que se ha				

estructurado a partir de distintas dinámicas, tanto internas como externas. Parte II. Preguntas 11, 12, 14				
Reconoce y diferencia los conceptos de revolución y cambio en los procesos sociales. Parte III. Preguntas 18, 19, 45				
Utiliza el concepto de cultura, como un modo de vida, reconociendo los distintos elementos que la configuran y reconociendo que la cultura es diversa y cuya expresión varía dependiendo del lugar y el tiempo. Parte III. Preguntas 25, 23, 31 y 32				
Analiza textos históricos. Parte III. Preguntas 26, 28, 29, 30, 33, 34, 35				
Maneja y reconoce los conceptos de República, Estado y Gobierno. Parte III. Preguntas 41, 44, 45				
Habilidades para extraer información de diferentes fuentes, representarla utilizando tablas o gráficos y establecer conclusiones. Parte II. Pregunta 9 Parte III. Preguntas 22, 23, 39				

Total	Nivel
--------------	--------------

Rango puntaje	Nivel
11 - 55	Mínimo
66 - 110	Rudimentario
121 - 165	Aceptable
176 - 220	Óptimo

Levantamiento de categorías

a.- Gradualidad en el desarrollo de la autonomía

Reconociendo los inmensos aportes de la Escuela Nueva a la humanización de la enseñanza (Zubiría, 2001), si bien, discrepamos en la manera como aborda el tema, es justo reconocer que la formación de la autonomía ha sido una de sus preocupaciones esenciales. En este ámbito, su indiferenciación de niveles y grados evolutivos y pedagógicos, la llevan a actuar de manera similar con niños, preadolescentes y jóvenes. Al no gradualizar la educación, no le es posible elaborar propuestas coherentes de formación de personas crecientemente autónomas.

En cuanto al constructivismo -, sin duda, ha hecho valiosos aportes a la educación de la naciente sociedad del conocimiento y, con el cual compartimos algunos principios presentes en este estudio, sin embargo discrepamos en tanto no establece escalones en el procesos orientado a favorecer la autonomía de los estudiantes. Comete, por consiguiente, el mismo error de la Escuela Nueva, al no gradualizar el proceso de la formación de la persona autónoma. Su postura auto estructurante le impide reconocer el papel central de los adultos en su formación. En este contexto, el constructivismo, no parece garantizar la formación de personas autónomas, puesto que la autonomía es un proceso gradual que exige límites que el constructivismo parece desconocer, aproximándose en cierta forma, a un 'laissez faire' en educación.

b.- Dominio de la metacognición

Si comparamos las concepciones de metacognición formuladas por Flavell y Brown, encontramos que, a pesar de que las dos líneas de trabajo tienen antecedentes distintos y emplean métodos de investigación y lenguajes diferentes, hay un solapamiento sustancial. Las dos líneas de investigación enfatizan en la conciencia de la propia actividad cognitiva, en las estrategias usadas por las personas, en los mecanismos autorregulatorios y en la

supervisión del progreso hacia las metas. Ambas también se ocupan de examinar los problemas de deficiencias en la producción cognitiva, es decir, el fracaso de las personas en el uso espontáneo de las estrategias cuando son apropiadas siendo, sin embargo, capaces de emplearlas cuando se les dirige explícitamente a hacerlo. En la explicación de esas deficiencias, no obstante, el acento se coloca en aspectos diferentes. Mientras que para Flawell se deben fundamentalmente a un conocimiento insuficiente de las variables que afectan al rendimiento en tareas que demandan un actividad cognitiva, para Brown, lo que diferencia a expertos y novatos es el control que ejercen sobre la propia actividad cognitiva. De acuerdo con el planteamiento de Flawell (1981), la intervención debería dirigirse a fomentar introspección e interpretación de las experiencias metacognitivas a partir del conocimiento sobre los procesos cognitivos, como un medio para estimular la puesta en marcha de acciones compensatorias. Brown et. al. (1981), por su parte, recomiendan una intervención centrada directamente en las estrategias, pero que incluya, no sólo las prácticas de las mismas, sino también un entrenamiento en su control deliberado.

Análisis inferencial descriptivo

La red semántica natural tiene como principal objetivo, reconocer las representaciones que tienen los docentes, en torno al concepto currículum.

Una vez finalizada la tabulación de los datos en las redes semánticas naturales, es decir el traslado de conceptos de los instrumentos hacia la matriz, en donde se le asigna un valor a cada uno de acuerdo con el orden jerárquico que presentan. Posteriormente, los datos se relacionan mediante procesos aritméticos de suma y regla de tres simples, de los conceptos que más se repiten y por último la jerarquización de dichos conceptos mediante su valor proporcional, por último se debe realizar un análisis inferencial, que se desglosa de la siguiente manera:

- La red semántica natural es un instrumento que intenta contrastar la datos recogidos por la encuesta, como una forma de tener presente la

coherencia de los docentes al momento de identificar mediante acciones u otros la concepción que subyace a sus planteamientos educativos.

- Los conceptos que se relacionan en mayor medida con currículum son: contenidos, actividades y aprendizajes, pues aparecen en la parte más alta de la matriz, mientras que alumnos está en la parte baja, por tanto se puede interpretar que los docentes centran su atención en la parte operativa del currículum y no en los sujetos participantes de éste.
- Otra situación que se da dentro de las redes semánticas naturales es encontrar presente democracia e ideología con un peso semántico idéntico, demostrando en cierta medida como éstas se interrelacionan, pero no se les da una valoración elevada, lo cual jerarquiza casi al finalizar los conceptos.

Conclusiones

1.- Se puede decir, además, que los equipos de gestión de cada establecimiento cumplen un rol clave y en los casos estudiados se aprecia una ausencia de bases de conocimiento por parte del director en materias estrictamente pedagógicas, y precisamente son ambas instancias las que deben generar las condiciones para que se efectúen adecuados diagnósticos de las disposiciones de aprendizajes y el capital cultural que tienen los estudiantes cuando ingresan al centro educativo, para esto sería interesante aprovechar la plataforma de apoyo que ofrece el Programa Liceo para Todos. Una vez desarrollados los diagnósticos, proponemos una enseñanza diferenciada; pero, para que una innovación de esta naturaleza sea factible, puesto que es necesario, entre otras, adoptar decisiones respecto de la administración del tiempo y del espacio escolar, del uso de materiales, de la asignación de responsabilidades a la Unidad Técnico Pedagógica, de la asignación de responsabilidades respecto del seguimiento de la experiencia que se quiera adoptar, o bien de la utilización de encuentros, que en algunas contextos socioeducativos se han implementado.

2.- Unido a lo anterior es que si se hacen adecuados diagnósticos, se conforman los grupos de nivel por cursos, y se realizan permanentes chequeos respecto de la cobertura curricular real que está alcanzando en relación a la que está predeterminada en los planes y programas oficiales existe la necesidad de seguimiento de la experiencia sobretodo en localidades pequeñas como Cunco, esto es muy importante ya que de acuerdo a los resultados de esta investigación los alumnos predominantemente alcanzan un nivel mínimo y rudimentario respecto de la apropiación de contenidos disciplinarios. Entonces, los grupos de nivel que se articulen no deben ser definitivos, sino movibles, por lo que es necesario disponer de datos que permitan tomar decisiones a los docentes responsables de la experiencia en conjunto con la Unidad Técnico Pedagógica, Inspectoría General y otras instancias directivas de cada liceo, según sus necesidades y condiciones de funcionamiento de la experiencia. Esto indudablemente tendrá implicancias en el mediano plazo en el desarrollo local de la localidad.

3.- Entonces, tenemos que toda acción pedagógica que propenda alcanzar un desarrollo en el pleno sentido de la palabra (tal como lo pretende la LOCE..."los estudiantes de la República deben alcanzar un desarrollo pleno...") debe iniciarse con la realización de un diagnóstico, a partir del cual se organicen los estudiantes según sus resultados, lo cual, indudablemente implica, trabajar con materiales diferenciados (nunca van a existir más de cuatro grupos de nivel al interior del aula) preparados para tal efecto. La relevancia del diagnóstico, tal como se pudo constatar en esta investigación explicita las competencias y disposiciones de aprendizajes reales que tienen los estudiantes al ingreso a la Enseñanza Media, es decir, se evalúa sus desempeños, permite disponer de información que permita una organización distinta del trabajo escolar, en este caso, en las áreas de Lenguaje y Comunicación e Historia y Ciencias Sociales.

4.- Queda claro que los establecimientos estudiados son contextos que no cuentan con las condiciones adecuadas para generar innovaciones, toda vez que el tema de los niveles de aprendizajes y los aspectos vinculados con los contenidos disciplinarios no se perciben como elementos centrales del discurso, asimismo queda de manifiesto en lo señalado por los estudiantes, por lo tanto, son contextos que deben irse construyendo progresivamente en cada establecimiento para que toda acción pedagógica innovadora despliegue el máximo sus potencias, de lo contrario va a pasar a ser una actividad más de las tantas que se realizan en estos centros educacionales; cuando decimos lo que se quiere expresar es que los alumnos y alumnas puedan efectivamente alcanzar las competencias que se requieren para transitar adecuadamente la enseñanza media y luego alcanzar igualdad de resultados en la vida laboral, tal como lo haría cualquier estudiantes del país y en otro contexto socioeducativo.

5.- Queda lo suficientemente claro que, en razón de la inexistencia de proyectos curriculares en los liceos estudiados, cada profesor desarrolla sus prácticas en soledad, con el material disponible, el cual decide ponerlo en práctica, lo que provoca avances distintos al interior del curso, con lo cual no se

cumple la exigencia del marco para la Buena Enseñanza donde se dice que se debe garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes.

6.- En relación con la teoría que surge a partir de los datos, cabe decir que las propuestas de política de desarrollo educativo (Hopenhayn y Ottone, 2000; y CEPAL, 2000) insisten que “para lograr saltos en competitividad, ciudadanía democrática e igualdad de oportunidades” es indispensable la difusión de los códigos de modernidad. Hopenhayn y Ottone definen estos códigos como destrezas o desempeños que involucran “cambios actitudinales en todos los actores del proceso de transmisión de conocimientos: cambios consistentes con el espíritu de un sujeto moderno que va elaborando su propio destino. Entonces, no se trata de adquirir conocimientos sino hacer del aprendizaje un proceso interactivo de gran protagonismo de parte del educando, y con un énfasis mucho mayor en la producción de síntesis cognoscitivas en el estudiante que en la adquisición de información acabada. Esta tesis en tanto propuesta coincide, por lo tanto, con la necesidad de una enseñanza que asegure la formación de un conocimiento transformador.

7.- La transformación de la enseñanza que asegura la expansión de la cultura de los y las jóvenes de comunidades locales constituye una oportunidad importante para contribuir al desarrollo de estas. De este modo, la innovación que propone esta tesis y que corresponde a la segunda generación de reformas educacionales centradas, en la transformación de la enseñanza, genera un caudal importante de nuevas formas de enseñanza que pueden responder efectivamente a las necesidades de aprendizaje cada vez más complejas de la sociedad actual, facilita también la incorporación de tecnologías de la información para incrementar la oportunidad y relevancia de los aprendizajes escolares; con todo aquello esta investigación hace una contribución neta a la profundización de la Reforma Educacional en las comunidades rurales, generando condiciones de mayor calidad y equidad de la educación que se imparte en ellas. Las transformaciones que se experimentan en la sociedad están asociadas al aprendizaje “innovador” de modo que la expansión de las capacidades de los liceos, como los del caso estudiado en Cunco, pertenecientes a zonas rurales, de marginalidad relativa, contribuye a

la formación de los recursos humanos que permiten, por una parte, la integración de estas comunidades y, por otra, romper el círculo intergeneracional de la pobreza en la IX región de la Araucanía.

8.- Respecto de las disposiciones de aprendizajes, si bien tienen su origen en las experiencias sociales de los individuos, se internalizan como esquemas mentales u orientaciones cognoscitivas. Estas funcionan como bases de comprensión, de modo que no sólo se deben considerar a las disposiciones como rasgos externos. Son estos esquemas mentales los que se externalizan como rasgos visibles; pero también –y fundamentalmente- funcionan como bases de comprensión; en otras palabras las personas comprenden a partir de sus disposiciones.

9.- La enseñanza requiere estar organizada en torno a actividades, en lo posible “auténticas” que garanticen la inmersión y participación de todos los estudiantes. En estas actividades, los estudiantes avanzan progresivamente hacia un mayor control de su aprendizaje. La enseñanza se organiza en torno a la ayuda que se le presta a los estudiantes en su proceso de participación creciente en las actividades que le sirven de centro. Las actividades están organizadas como actividades sociales más complejas que aquellas en las que el estudiante participa cotidianamente.

FUENTES CONSULTADAS

Referencias bibliográficas

Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Teoría y estrategias. Barcelona: Edebé.

Arellano, J.P. (1997) *Reforma en marcha: discurso del Ministro de Educación*. (Con motivo de la inauguración del año escolar en 1997): Mineduc.

Arellano, J.P. (2000) *Reforma educacional: prioridad que se consolida*. Editorial Los Andes. Santiago. Chile.

Bernstein, Basil (1994) *La Estructura del Discurso Pedagógico*, 2Segunda Edición. Morata, Madrid, 1994.

Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms*. En E. Weinert y R. Kluwe (Eds) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: N.J. Erlbaum.

Castells Manuel (1999) *La era de la información. La sociedad red*. Siglo XXI editores. México.

CEPAL (2000) *Vigésimo Octavo Período de Sesiones: Equidad, Desarrollo y Ciudadanía*. México. Vol. 1.

Cerda G., H. (1998). *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, describirlos y construirlos*. 1º reimpresión. San Fe, Bogotá. D.C. Colombia: Editorial El Búho.

Coll C. (1983) *La evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje*. En Cuadernos de Pedagogía. Num. 103 - 104. Barcelona. España.

Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). *Informe de la Comisión Nacional para La Modernización de la educación: los desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI*. Santiago: Editorial Universitaria.

Cox, C. (2003). *Las políticas educacionales de Chile en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

Delannoy, F. (1994). *Education Reforms in Chile, 1980-1988: a lesson in pragmatism*.

Ertmer, P.A. ; Newby, T.J. (1996). *The expert learner: strategic, self-regulated, and reflective*. Instructional Science.

Engeström Yrjo (1987) *Learning by expanding*. Orienta-Konsultit Oy. Helsinki, Finlandia.

Eyzaguirre, B.; Le Foulon, C. (2001) *La Calidad de la Educación Chilena en cifras*. Revista de Estudios Públicos, N° 84. Santiago: Ed. Centro de Estudios Públicos (CEP).

Flavell, J.H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. En L.B. Resnick (Ed). The nature of intelligence. Hillsdale: Erlbaum.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. 1° edición.. Paideia Galiza. Fundación Madrid – Berlín: Ediciones Morata.

Gardner, Howard (1991) *La Mente no Escolarizada*, Paidós, Barcelona, 1991.

Genyey, J. (1983). *Improving student's problem-solving skills. A methodological approach for a preparatory chemistry course*. Journal of Chemical Education.

Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1987) *El descubrimiento de la teoría fundada: estrategias de investigación cualitativa*. Tercera Edición. Colección Pedagogía Manuales. Ediciones Morata. Madrid. España.

Guba E. G. (1990) *El paradigma dialógico*. Editorial Tecnos. Tercera edición. Madrid.

Hopenhayn, M. y Ottone, E. (2000) *El gran eslabón*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina

Jacobs, J (1987). *Children's metacognition about reading*. Issues in definition, measurement and instruction. Educational Psychologist.

Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y curriculum*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires, Argentina: Aiqué.

MEC (1989). Documento Curricular Base para la Enseñanza Obligatoria. España.

Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data Analysis; an expanded sourcebook*. Newburg Park: Sage Editions.

Ministerio de Educación. (2001) *Programas de Estudio*. Primer y segundo año Medio.

Monereo, C. (coord..) et al. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Grao.

- Nisbet, J.; Schucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: Routledge and Kegan, Paul. (Trad. Cast.: *Enseñar a pensar*. Barcelona: Piados (1987).
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pérez S., G. (1998) *Investigación cualitativa: retos e interrogantes (I)* y “*Técnicas y análisis de datos (II)*”. S.A. Madrid: Editorial La Muralla.
- OCDE. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación en Chile* (Secretaría General de la OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). París.
- Oteiza M., F. (1991) *Una alternativa Curricular para la educación Técnico Profesional*. Programa de Educación y Trabajo. Santiago: CIDE.
- París, S.G.; Lipson, M.Y.; Wixon, K.K. (1983). *Becoming a strategic reader*. Contemporary Educational Psychology: Erlbaum.
- Pintrich, P.R.; Marx, R.W., Boyle, R.A. (1993). *Beyond Cold Conceptual Change. The role motivational beliefs and classroom conceptual factors in the process of conceptual change*. Review of Educational Research.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, G.; García, J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- Sandín, M. Paz (2003) *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Primera edición. Madrid: Editorial McGrawHill.
- Sandoval, C. (2004). *Investigación cualitativa, Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social* (en Web, octubre de 2004).
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata. Madrid.
- Torres J. (1998) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Tercera edición. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- Touraine, Alain (1998) *¿Podremos Vivir Juntos?*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Universidad de Chile (1999). *Evaluación del Marco Institucional de la Educación Media Técnico Profesional*. Departamento de Economía. Santiago.
- Valenzuela, A. (1999). *Pedagogía al filo del milenio*. Pontificia Universidad Católica de Chile: Instituto de educación.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Weinstein, C.; Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research in teaching*. New York: Springer-Verlag.

Young, Michael (1998) *The Curriculum of The Future*, Falmer Press, Londres.

Young, Michael (1999) *Some Reflections on The Concepts of Social Exclusion and Inclusion: Beyond the Third Way* en Hayton, Annette: *Tackling Disaffection and Social Exclusion*, Kogan, Londres, 1999.

Zimmermann, B.J. (1990). *Self-regulated learning and academic achievement: An Overview*. *Educational Psychologist*.

Webgrafía: referencias de Internet

www.simce.cl ; sitio visitado el 15 de Octubre de 2005

ANEXOS

REDES SEMÁNTICAS NATURALES

Edad: Años de servicio.....

En el siguiente instrumento se requiere que usted elija diez conceptos que se relacionen con el que se les da, en este caso “Currículum” y luego ordene de manera jerárquica (de mayor importancia a menor importancia), según la valoración personal en relación con los conceptos.

CURRÍCULUM

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

ENCUESTA SOBRE EL PERFIL CURRICULAR DEL DOCENTE

Edad:

En el siguiente instrumento se requiere que usted conteste cada una de las preguntas, considerando la alternativa que más lo represente.

1. ¿Cuál es el componente más gravitante en el proceso de enseñanza/aprendizaje?
 - a) El alumno/a
 - b) El profesor
 - c) La cultura en que esta inserto
 - d) El escenario

2. Para usted la enseñanza debería tener un notorio énfasis en:
 - a) El sujeto que aprende
 - b) Mecanismos de condicionamiento
 - c) Procesos de mediación cultural
 - d) Medios y tecnologías para la enseñanza de los alumnos

3. Para usted, el aprendizaje debería estar orientado hacia:
 - a) Aprendizajes constructivos y significativos
 - b) Aprendizajes memorísticos y mecánicos
 - c) Aprendizajes cooperativos y mecánicos
 - d) Aprendizajes colaborativos.

4. El modelo curricular en el cual usted se siente más cómodo, es:
 - a) Un modelo abierto y flexible
 - b) Un modelo cerrado y obligatorio

- c) Un modelo que considere la cultura institucional contextualizada
 d) Un modelo burocrático.
5. En cuanto a la forma de evaluación de los OFV, referidos a la comprensión lectora, usted privilegia:
- a) En el diagnóstico
 b) En el proceso
 c) En el producto
 d) En todas las anteriores.
6. ¿Cuáles son las opciones metodológicas que usted prefiere como forma de enseñar, registre con un número (1 a 7) jerarquizando de acuerdo a la importancia que le otorgue?

	Clase magistral
	El uso de técnicas grupales
	El taller
	El trabajo práctico

7. ¿Cuál es el rol del profesor en la enseñanza de los alumnos?
- a) Reflexivo y mediador de aprendizajes
 b) Manipulador de las condiciones del aprendizaje
 c) Técnico-crítico y mediador de la cultura social
 d) Mediador de la cultura escolar
8. La motivación existente en el aula debe ser.
- a) Intrínseca a la tarea que realiza el alumno/a

- b) Extrínseca con importancia a las recompensas
 - c) Contextualizadas de acuerdo a las vivencias
 - d) Debe poseer una dimensión doble, es decir individual y social.
9. Los procesos asociados a la inteligencia de los alumnos se conciben como:
- a) Una potencia capaz de procesar-estructurar la información que recibe
 - b) Conjunto de potenciales que al ser entrenadas se pueden utilizar en la vida cotidiana.
 - c) Producto socio-cultural mejorable
 - d) Producto social mejorable por el aprendizaje.