

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

**“PRÁCTICAS METODOLÓGICAS EN EL NUEVO MARCO CURRICULAR EN EL
SUBSECTOR DE APRENDIZAJE LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN EN
UN LICEO MUNICIPAL”
“UN ESTUDIO DE CASO”**

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación c/m Currículum y Comunidad Educativa

TESISTA: **CLAUDIA VÁSQUEZ CIFUENTES**
DIRECTORA DE TESIS: **MÓNICA LLAÑA MENA**

Santiago, Chile
2004

Índice

- Introducción	1
Capítulo I	
- El problema y su importancia	4
- El elemento innovación en el nuevo contexto educacional.....	7
- Objetivos generales	10
- Objetivos específicos.....	11
Capítulo II	
- Antecedentes teóricos	12
- Enfoques curriculares	19
- Propuesta de cambios en la práctica pedagógica.....	46
Capítulo III	
- Metodología	54
1. Estudio de caso	54
2. Los sujetos de la investigación	54
3. Las técnicas utilizadas	55
4. Credibilidad de la investigación	56
5. Trabajo de campo y acceso al escenario	57
Capítulo IV	
- Los Resultados	59
Observaciones en aula	59
(a) Primera categoría de análisis: práctica pedagógica en aula	62
(b) Segunda categoría de análisis: relación profesor/ alumna en aula	64
- Percepción de la práctica pedagógica y la relación profesor/alumna desde la posición de las estudiantes. - Grupos focales (perspectiva estudiantes).....	68
- Percepción de la práctica pedagógica	68

- Categoría de análisis: relación profesor/alumna	72
- Perspectiva de las alumnas (grupos focales)	72
- Entrevistas realizadas a los profesores en aula	74
- Categoría de análisis: Rol Profesor(a)	74
- Entrevista a los docentes directivos	78
- Categoría de análisis, rol docente de aula	78
- Entrevista a los docentes directivos	79
- Segundo nivel de análisis: construcción de tipologías.....	80
- Alumnas tipificadas por los profesores.....	81
- Profesores tipificados por las alumnas	83
- Conclusiones	85
- Sugerencias	90
- Anexos	92
- Entrevista en profundidad a los profesores de aula de los cuatro niveles de enseñanza media	93
- Entrevista a los docentes directivos	98
- Entrevista con la jefa técnica	101
- Entrevista al director del establecimiento	104
- Técnica: grupos focales.....	105
- Grupo focal, nivel segundo medio de enseñanza	109
- Grupo focal, nivel tercero medio de enseñanza	112
- Grupo focal, nivel cuarto medio de enseñanza	117
- Observaciones en aula	120
- Clase observada, nivel primero medio	121
- Observaciones en aula, nivel segundo medio	123
- Observaciones en aula, nivel tercero medio	125
- Observaciones en aula, nivel cuarto medio	126
- Bibliografía.....	128

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se ha centrado en la realidad particular de un liceo para comprender en profundidad los juicios, valoraciones y mediciones que se realizan desde su mundo interno como desde la mirada externa.

El liceo en estudio guarda una historia digna de reconocimiento, ya que, forma parte de la tradición de la educación chilena. Nace este centro educativo como el anexo femenino del Liceo de Aplicación de Hombres en el año 1904.

Y hoy como muchos liceos de la Comuna de Santiago se encuentra en un estado de desvalorización tanto económica como social y por ende académica. Vive su comunidad la permanente presión de las evaluaciones externas , al no cumplir con las exigencias mínimas en el plano académico referenciadas en el puntaje SIMCE y en la última medición de la P.A.A.

Por otra parte la investigadora ha tenido la oportunidad de conocer este universo educativo desde su interioridad, por ende, conoce las presiones y el descontento, que se vive día a día entre sus actores, lo que motivó a realizar un estudio formal y poder llegar a conocer los motivos de este cambio desfavorable.

En consecuencia, se pensó la investigación como un estudio de caso donde interesó conocer la voz de sus actores: profesores, alumnas y docentes

directivos. Y se pudo conocer y comprender cuáles son las motivaciones, las críticas y las demandas de sus protagonistas, que orientan el análisis cualitativo. Se llega a concluir y coincidir como en otros estudios, no muy frecuentes en el nivel de Enseñanza Media, que las peticiones que realizan los actores están inmersas en una realidad que se caracteriza por graves problemas de comunicación humana, los estilos socioculturales de las alumnas y el desgaste académico de los docentes y de sus prácticas metodológicas que no responden a las exigencias del nuevo marco curricular de enseñanza de La Lengua Castellana en los cuatro niveles de la enseñanza media.

El nuevo escenario de la Educación Chilena; se liga a una Reforma Educacional que ya tiene 10 años de vigencia y que destaca la acción del docente de aula como un facilitador y un cooperador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Razón por la cual es el docente quien hace posible las nuevas ejecuciones sobre lo que se debe enseñar en el aula

Ello nos llevó a observar lo que acontece realmente en el aula, ya que ese es el escenario visible, concreto donde se lleva a efecto una Reforma Educacional.

El estudio mostrará que lo relevante en este proceso es cómo el docente en el aula ejecuta y traduce los nuevos programas de estudio, es decir, el estilo y su práctica son elementos que pueden favorecer o afectar

negativamente la interacción en el aula y , en consecuencia, afectar directamente en el rendimiento académico de las alumnas.

La dimensión social de la educación consiste en la formación de niños y jóvenes capacitados para desempeñarse en la sociedad del futuro, una sociedad altamente exigente, pero que pone a la educación como la puerta de acceso a mejorar las condiciones de vida de aquellos jóvenes que deben, porque no tienen otra opción, acceder a las escuelas y liceos municipales. Y en este tipo de educación a ellos se les garantiza una educación de calidad y bajo condiciones de equidad.

Para responder a este objetivo de la sociedad chilena se entrevistó tanto a los profesores como a los directivos docentes.

Los receptores de este estudio, ya sean los actores directos, como las autoridades políticas, en sus lecturas es importante poner atención a los discursos de las adolescentes, quienes tuvieron la oportunidad de participar de los grupos focales y de ser escuchadas con atención y respeto. Son precisamente sus discursos los que abren señales para una pronta reflexión y enmarcan un contexto real, pero no particular de lo que es hoy la educación pública.

CAPÍTULO I

El Problema y su Importancia

Chile en el nuevo marco mundial, es decir, en la era del conocimiento ha debido implementar un nuevo proyecto educativo: La Reforma Educacional Chilena, que se comienza a desarrollar a partir del año 1990 y que hoy alcanza un nivel importante de maduración a través de la Ley 19.876.

Ley que permite garantizar la educación de niños y jóvenes a 12 años de escolaridad. Hoy la escolaridad promedio es de 8,5 años. Por tanto, para poder competir con las exigencias de un mercado internacional es necesario fortalecer la educación nacional, principio orientador que se establecen las autoridades gubernamentales.

Entonces, este nuevo marco obliga a poner atención a aquellos liceos que se han visto beneficiados por los diversos insumos que ha incrementado cada escuela en el nuevo contexto que ofrece el Programa "Mejoramiento de la Educación Media" (sala de enlace, becas de alimentación, nuevos textos de estudios, mejores condiciones laborales para los profesores, etc.).

Este estudio se interesa por la realidad de un liceo que guarda una historia y una tradición y que hoy bajo la dependencia de una dirección municipal de la Comuna de Santiago se ve fuertemente afectado en sus niveles de excelencia académica reflejado en la última medición SIMCE y confirmado a

través de un artículo de la Revista Qué Pasa, documento que comprueba al liceo en estudio en el lugar 834, con un promedio nacional en la ex P.A.A de 442.71 puntos, siendo, por tanto, el penúltimo liceo peor evaluado perteneciente a la Ilustre Municipalidad de Santiago.

Esta evaluación obliga, entonces, a mirar hacia la realidad aula, escenario donde se produce o más bien se lleva a efecto una Reforma Educacional. Interesa mirar su mundo cotidiano, entrar en su realidad más próxima que es el acontecer diario del proceso educativo

Es necesario conocer lo que sucede en su mundo interior, conocer las interacciones entre pares y entre profesores y alumnos, protagonistas de este proceso complejo y altamente dinámico. Lo que interesa conocer son las prácticas docentes, y el aspecto de innovación al interior del aula, considerando diversas dimensiones (lo social, lo cultural, lo valórico, lo cognitivo, etc.) y cómo el docente le da un significado a partir de su disciplina y cómo se reconoce en los distintos niveles de interacción humana, es decir, en las relaciones que se establecen en los procesos de comunicación humana. (Watzlawick,1991) clasifica las interacciones humanas como relaciones estables y duraderas, aquellas que hacen sentido en las relaciones humanas.

Razón por la cual, los significados que se construyen son importantes para sostener o sobrellevar una relación. Watzlawick también incorpora un concepto importante en la interacción humana, que constituye su primer

axioma de la comunicación; según este principio toda conducta es comunicación, por tanto, no existe la no-comunicación.

Lo que equivale a decir que tanto lo que decimos, como nuestros silencios y nuestros gestos comunican y están sometidos a la interpretación que el otro hace de ellos, por tanto, son también componentes subjetivos de las interacciones humanas. A nivel del aula los alumnos interpretan con riqueza las actitudes, formas de mirar, como también los tonos y estilos de habla, lo que en la generalidad de los casos provoca distanciamiento y poca cercanía de los alumnos con los profesores.

Cuando en Educación se habla de innovación no sólo se refiere a que se habla de un cambio de metodología de enseñanza y aprendizaje, sino que es un concepto mucho más profundo y ligado a los intereses humanos, culturales, sociales y políticos. El cambio está ligado a una nueva manera de entender la sociedad y las exigencias que ésta le impone a la educación. Por ello resulta necesario revisar el elemento de innovación en el contexto educacional.

El elemento innovación en el nuevo contexto educacional

Cambios, innovación y calidad son conceptos que guardan directa relación con el espíritu de la Reforma Educacional Chilena que busca tras ello la equidad y el crecimiento social en una perspectiva tanto nacional como internacional.

¿Bajo qué condiciones se busca la calidad? bajo la diversidad, la pluralidad y la desigualdad social, cultural y económica, elementos sustanciales para que el docente asuma un papel adecuado al nuevo escenario, por tanto, se hace pertinente una práctica curricular que garantice a los jóvenes en su proceso de enseñanza-aprendizaje alcanzar los Objetivos Fundamentales y Los Contenidos Mínimos que el nuevo Programa de Estudio exige.

La visión curricular que tenga el liceo y que deberían compartir los profesores puede responder más o menos a la siguiente pauta propuesta por Mercedes Muñoz ("La Calidad como meta" En Revista Cuadernos de Pedagogía N° 246,1996).

Entre los cuales se destacan los siguientes requisitos para alcanzar un desempeño de calidad:

- "Un compromiso con normas y metas claras y comúnmente definidas".

- Planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones trabajo colegiado(de los profesores).
- Dirección positiva.
- Estabilidad laboral.
- Una estrategia para el desarrollo del personal, acorde con las necesidades pedagógicas de la escuela.
- La elaboración de un currículo planeado y coordinado.
- Un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres.
- La búsqueda y reconocimiento de unos valores propios de la escuela.
- Buen empleo del tiempo de aprendizaje.
- Apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa.

Los requisitos aquí planteados no son ajenos al espíritu de La Reforma Educacional Chilena. Por consiguiente estas metas de calidad deberían estar modelando el currículo actual de la educación chilena.

Un aspecto de la innovación es la calidad, pero toda innovación también persigue el progreso social y, por ende, la educación juega un papel fundamental en este propósito, no obstante, como plantea Cross (1993) citado por Escudero en su libro "Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo, este espíritu de compromiso social resulta un tanto ajeno al rol docente, quien se manifiesta más bien esquivo y desconfiado frente a la actual Reforma Educacional Chilena. Ante esta postura y sentir del docente, las políticas gubernamentales deben sintonizar a su vez con la realidad

local (las escuelas) y con las políticas curriculares emanadas desde los Ministerios y Estamentos. Y esto permite comprender lo siguiente:

“Es así como, cuando ahora se habla de las innovaciones que requieren las reformas, no sólo se está reclamando que los docentes hagan nuevas cosas, sino que modifiquen al tiempo sus concepciones pedagógicas, que decidan y justifiquen las decisiones que toman, y que desarrollen, a su vez, nuevas actitudes y compromisos morales en lo que concierne a sus relaciones con los estudiantes y su preocupación por todos los ámbitos que tienen que ver con su desarrollo cognitivo, social y personal”. (Escudero M.; 1999, 75).

Para desarrollar un determinado currículo es necesario considerar, entonces los elementos que lo integran. Para poder definir lo que se va a entender por currículo es necesario considerar tres aspectos: desarrollo, cultura y escolarización.

Antes de definirlos desde una perspectiva teórica cabe entonces, preguntarse por aquello que interesa a este estudio en particular:

<p>¿Responden las prácticas metodológicas empleadas por los profesores a las exigencias del nuevo marco curricular de la actual Reforma Educativa a la enseñanza de la Lengua Castellana en los cuatro niveles de la Enseñanza Media. Y qué significado otorgan las alumnas a las experiencias educativas en ese subsector?</p>

Por tanto, este estudio se plantea los siguientes objetivos de investigación:

OBJETIVOS GENERALES

1. Identificar si las prácticas metodológicas de los profesores de Lengua Castellana y Comunicación en un liceo Municipal dentro del nuevo Marco Curricular de La Reforma Educacional Chilena responden a las exigencias de la actual Reforma.
2. Establecer el significado que otorgan las alumnas a las experiencias educativas del subsector de aprendizaje de Lengua Castellana y Comunicación.

Objetivos Específicos

1. Describir si las experiencias metodológicas desarrolladas en el aula, son facilitadoras de un proceso de aprendizaje centrado en los principios y finalidades del nuevo marco curricular, desde la perspectiva de las alumnas.
2. Detectar si existe innovación en las prácticas metodológicas empleadas por los profesores en el nuevo marco curricular en el contexto de la Reforma.
3. Establecer el significado que otorgan los docentes al concepto de innovación en la aplicación de metodologías de enseñanza.
4. Comparar los significados que los profesores, directivos y alumnas otorgan a las prácticas metodológicas como parte del currículo.

CAPITULO II

Antecedentes Teóricos

La escuela es el lugar de encuentro y donde los sujetos aprenden a vivir en sociedad, por tanto comienza a producirse el proceso de socialización (proceso ontogenético) En este nuevo espacio el sujeto debe desprenderse de lo que ha sido su experiencia primera (el hogar) para incorporarse a un mundo que de él quiere formar un estereotipo, por tanto, el sujeto vivirá diversos conflictos hasta asumir un nuevo comportamiento.

La comunicación humana es un fenómeno intersubjetivo, que no responde a casualidades, sino que son construcciones de significados que guardan relación con la historia, con el pasado y con este cúmulo de experiencias el sujeto se enfrenta al mundo de los otros y en ese interactuar se construyen tipificaciones y recetas, lo que hace que los individuos actúen en el mundo social a través de estas "gafas sociales".

La escuela al igual que toda organización es un lugar de convivencia que se basa en modelos sociales que pueden favorecer o desfavorecer las interacciones humanas.

Como el acervo de conocimientos es diferente entre los individuos, ya que las historias individuales varían unas de otras, en esa diferenciación las construcciones de significados van a ser también diferentes entre los individuos. Esto llevó a Schutz a establecer categorías sociales, que

constituyen cuatro reinos diferentes de la realidad social y tienen importancia en la vida cotidiana de los actores reales y son las siguientes:

- El futuro o folgewelt que responde a visiones ideales de las cuales es poco probable establecer análisis porque no resulta posible hacer un análisis en detalle.
- El pasado o vorwelt es más probable establecer un análisis de lo ya vivenciado.
- Las relaciones cara a cara o umwelt son aquellas relaciones donde los sujetos son mutuamente conscientes de ellos mismos y participan de sus vidas por algún tiempo.
- Mitwelt y relaciones-ellos. Este tipo de relación no es directa, sino que es una relación con personas tipos y estructuras.

"Como los actores tratan con tipos en lugar de personas reales, su conocimiento de las personas no está sujeto a la constante revisión que requiere la interacción cara a cara".
(Ritze; 1994, 277).

En la obra La construcción social de la realidad de Berger y Luckmann;1995. Se establecen nuevas categorías a partir de la teoría de Schutz.

Para ellos el lenguaje juega un papel importante en la construcción de significados:

"La importancia del lenguaje se debe a que puede desvincularse del aquí y ahora, de la interacción cara a cara y es capaz de comunicar significados que no son expresiones inmediatas de subjetividad". (Ritze; 1994, 284).

La sociedad es un componente tanto subjetivo como objetivo; lo objetivo se refiere a un algo a una realidad externa que está más allá "ahí afuera".

La institucionalización, es decir, lo que los sujetos producen para sobrevivir. Los sujetos elaboran pautas de comportamiento en situaciones cotidianas, lo que conforma los hábitos; patrones de conducta sin los cuales resultaría muy difícil la convivencia humana. En la escuela lo podemos ver en actos como las horas de ingreso y salida, el "pasar lista", los recreos, etc.

Los roles son tipificaciones, que tienen como función mediar entre la cultura y la conciencia. (En los mundos macros y micros los roles constituyen un puente de significación). En la vida cotidiana de la escuela las interrelaciones están mediatizadas por los roles y las tipificaciones muy propias como: alumnos desordenados, flojos desmotivados y por otra parte profesores fomes, autoritarios, descomprometidos, indiferentes.

La reificación permite cristalizar las realidades, las vuelve inmodificables, por tanto, en las escuelas ciertas formas de convivencia son vistas como situaciones imposibles de modificar o trascender a ellas

"La reificación es la tendencia a percibir los productos humanos como si fueran algo distinto, como hechos de la naturaleza, como resultados de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina". (Berger y Luckmann; citado por Ritze, 286).

Las legitimaciones constituyen explicaciones y justificaciones que posibilitan el establecimiento de determinados órdenes institucionales. En Educación las legitimaciones son frecuentes, sabiendo que la escuela es una de las organizaciones más conservadoras, por tanto, los procesos de cambio son muy lentos lo que produce conflicto entre las generaciones de profesores y el cambio permanente de alumnos, grupos de niños y jóvenes que por naturaleza buscan el cambio y la innovación, pretenden que la escuela responda a sus expectativas y la escuela, por naturaleza, responde a una tradición organizacional burocrática y legitimadora del pasado.

En consecuencia, la interacción es un componente fundamental para comprender las relaciones humanas. Por tanto, los elementos o principios básicos del Interaccionismo Simbólico permiten comprender la dimensión social de los sujetos:

- A diferencia de los animales inferiores, los seres humanos están dotados de capacidad de pensamiento.
- La capacidad de pensamiento está modelada por la interacción social.
- En la interacción social las personas aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento distintivamente humana. A nivel de la escuela la

construcción de significados muestran un escenario hostil donde cada símbolo, en lugar de motivar el encuentro con lo social y cultural, provoca más bien el desencuentro.

- Las personas tienen la capacidad de transformar los significados y los símbolos que usan en su acción y en la interacción, apoyándose en la interpretación que hacen de la situación.
- Las personas son capaces de introducir estas modificaciones y alteraciones debido, en parte, a su capacidad para interactuar consigo mismas, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción, y valorar sus ventajas y desventajas relativas para luego elegir uno.

El mundo de la escuela está dado por las pautas entrelazadas de acción e interacción que conforman los grupos y así las sociedades.

- La capacidad de pensamiento de los individuos va a estar medida o provocada, ya sea por la capacidad reflexiva de los sujetos como también por la interacción que se da en el plano social. Por tanto, la mente de los sujetos va a estar relacionada con los fenómenos de socialización, la construcción de significados, los símbolos, la interacción y la sociedad como una realidad externa al sujeto y esto hace que los sujetos construyan un mundo subjetivo a la vez.

Las escuelas públicas constituyen un micro-mundo que se caracteriza por su condición de islas, condición que no han perdido, a pesar de los avances políticos y tecnológicos. Por consiguiente, las escuelas en Reforma deberían sopesar al interior de ellas su capacidad innovadora, su concepción curricular, que obliga a definir fundamentalmente este último concepto.

Se ha planteado anteriormente, que para definir lo curricular es importante considerar tres aspectos fundamentales: desarrollo, cultura y escolarización. Cómo estos elementos se deben expresar a través del currículo. César Coll en 1998 lo plantea de la siguiente manera:

“En efecto, el crecimiento personal y social, intrínseco a la idea de educación, puede vincularse alternativamente tanto con el proceso de desarrollo como del proceso de aprendizaje. Por una parte, una persona educada es una persona que se ha desarrollado, que ha evolucionado, en el sentido fuerte del término, desde niveles inferiores de adaptabilidad al medio físico y social hasta niveles superiores. Pero, por otra parte, como recuerda con acierto Calfee (1981), una persona educada es una persona que ha asimilado, que ha interiorizado, que ha aprendido en suma, el conjunto de conceptos, explicaciones, destrezas, prácticas y valores que caracterizan una cultura determinada, de tal manera que es capaz de interactuar de forma adaptada con el medio físico y social en el seno de la misma. La opción por una u otra de estas dos interpretaciones del crecimiento educativo es importante, porque conduce a proponer acciones pedagógicas diferentes que se plasman en el currículo”. (Coll C.; 1999, 23).

Es importante, entonces comprender cuáles son los aspectos centrales en una práctica pedagógica coherente con los principios curriculares y que

dentro de dichos fundamentos debe asumirse con autonomía, siendo eficiente y eficaz a la vez. Para ello César Coll distingue los siguientes componentes del currículo:

“qué enseñar” (referido a contenidos y objetivos) y de acuerdo a los procesos naturales de desarrollo y maduración “cuándo enseñar” (que guarda relación también con la manera de ordenar y secuenciar los objetivos y contenidos) y ver cómo se van a estructurar las actividades que van o no a favorecer el aprendizaje, ello guarda relación con el “cómo enseñar” y luego frente a lo que se ha constatado debe entregarse información sobre qué, cómo y cuándo evaluar.

Coll, entonces llega a definir currículo desde su dimensión de ejecución de la siguiente manera:

“...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. Para ello, el currículo proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar”.(Coll C.; 1999, 31).

Por consiguiente, las formas de entender el currículo básicamente en el caso de este estudio considera sus dos grandes aspectos: el currículo como ejecución, y esto se traduce en la práctica concreta de enseñanza que se expresa a nivel de aula. Y por otra parte currículo también constituye una dimensión política, ideológica, puesto que todo programa tras de sí tiene

una visión de hombre en un contexto social determinado, el cual acoge la educación. El nuevo Marco Curricular Chileno también se hace cargo de una nueva visión social de hombre.

Existe, por tanto, una distinción entre enseñanza y Currículo, es decir, entre Plan y ejecución. Pero la integración se va a dar cuando "el currículo se conciba como un proceso", así lo plantea Escudero (1999) en su texto Diseño, desarrollo e innovación del currículo.

Entonces, se hace necesario ahora revisar las visiones o más bien, los enfoques curriculares entendidos estos como marcos ordenadores entre el pensamiento y la práctica como acción.

ENFOQUES CURRICULARES

Detrás de toda práctica curricular existe una visión política, una ideología, por tanto, el currículo desde esta perspectiva responde a una intencionalidad, se fija un propósito. Por consiguiente, si se quiere configurar en este estudio una visión teórica sobre una observación práctica del currículo es necesario, entonces, entender el currículo como una metateoría de la cual se desprenden tres formas de entender el currículo: un diseño técnico, un diseño práctico y un diseño crítico. En este estudio se tendrán presente las visiones teóricas del currículo. Se considerarán básicamente las definiciones curriculares de los siguientes autores: César

Coll, Gimeno Sacristán, Stenhouse y Grundy. Sus definiciones curriculares orientarán el análisis teórico, permitirán leer los datos de la investigación.

Las visiones teóricas de los autores, anteriormente nombrados, constituyen a su vez los modelos teóricos que han dado fundamento a la actual Reforma Educacional Chilena.

César Coll define currículo de la siguiente manera:

"El currículo es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas". (Coll C.; 1998).

Gimeno Sacristán destaca la dimensión social, cultural e histórica del currículo:

"El currículo describe la concreción de las funciones social y cultural de la escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación en un entramado institucional, etc."

A lo cual se agrega la definición de Stenhouse, quien profundiza en el nivel micro de la realización curricular:

"Por una parte es considerado el currículo, como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho

sucede en las mismas. Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica". (Stenhouse L.; 1984).

La innovación curricular debe ser comprendida, fundamentalmente, como una integración de las demandas sociales y culturales en un contexto complejo y no menos exigente que va a involucrar a un actor fundamental: el profesor de aula, quien debe asumir en su rol protagónico una actitud tendiente al "cambio".

La definición que da Grundy del currículo entrega señales para favorecer una actitud de cambio en el profesor de aula, responsable finalmente de implementar un currículo innovador.

Grundy, lo plantea de esta manera:

"El currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas". (Grundy S.; 1987).

Otro autor importante que se considera en este estudio es S. Kemmis quien propone un análisis de las tres perspectivas teóricas, considerando los siguientes aspectos del currículo: el propósito, el interés, el punto de partida y el método.

Modelo Técnico Curricular:

Su propósito será dar respuesta a necesidades identificadas. Su interés estará orientado a controlar y regular. Su punto de partida; los procesos naturales. Sus métodos; la observación, la medición, la experimentación, la contrastación, la comparación y la descripción.

Modelo Curricular Práctico:

Su propósito es educar el entendimiento para informar la acción, su interés práctico orientado a buscar y construir sentidos, su punto de partida, prácticas vitales humanas, su método; la interpretación.

Modelo Curricular Crítico:

Su propósito; formar seres humanos capaces de emanciparse, su interés; emancipatorio, transformación de las condiciones sociales, su punto de partida; análisis crítico de los procesos sociales. Su método: la reflexión crítica y acción transformadora.

El currículo al igual que la sociedad ha avanzado hacia una complejidad de factores que deben estar presentes a la hora de tomar decisiones y ejecutar acciones.

Kemmis manifiesta un cambio fundamental en el tipo de sociedad, por tanto, un cambio esencial en el propósito curricular: “El cambio fundamental está dado por el paso de un currículo técnico o tecnológico coherente con una sociedad de tipo industrial, centrado en una lógica de medios-fines, que se orienta a través de objetivos”

Este modelo curricular ha sido el punto de partida de la reflexión crítica elaborada por Schwab; cuando observa que los objetivos no permiten deliberar sobre la práctica educativa; esta señal permitirá a Stenhouse crear las bases del modelo de proceso que se va a caracterizar por crear en el docente una necesidad de investigar, de prolongar su formación.

En este estudio se ha considerado, también, la visión curricular de Stenhouse, puesto que entrega claves relevantes para un concepto de innovación en la práctica curricular. Stenhouse elabora un modelo curricular sostenido en la acción investigativa del profesor, exigiendo los siguientes requisitos:

“el compromiso para el cuestionamiento sistemático de la propia enseñanza como base para el desarrollo;

“el compromiso y las destrezas para estudiar la propia enseñanza;

“el interés para cuestionar y probar la teoría en la práctica mediante el uso de esas destrezas”. (Stenhouse; 1975, citado por Kemmis S., 76).

Considerando una dimensión importante del currículo, como lo es la formación valórica, piedra fundamental del nuevo marco curricular, la

transversalidad que se materializa psicológica y socialmente a través de la definición curricular de la académica Julia Romeo:

“Un currículo integrador, para la auto y sociorealización, concebido como confluente dentro de una perspectiva holística, emanará a partir de la clarificación de sí mismo hasta la clarificación del entorno cultural donde se desarrolla la persona, trasvasando los límites de la cotidianidad, para alcanzar niveles de consistencia con la dimensión de su esencia existencial de hombre, inserto en un universo de pluralidad de subculturas y en una cultura que implica básicos valores, actitudes y aspiraciones necesarias de satisfacer. (Romeo; 1987, 19).

Finalmente, la teoría crítica del currículo basada en el modelo de intereses del conocimiento de Habermas, se presenta como un modelo basado en una metateoría del currículo la “crítica ideológica”, que nace del trabajo autorreflexivo y cooperativo de los profesores, que han tenido la pretensión de cambiar estilos educativos que se han presentado como inmodificables. Este modelo curricular se basa en el razonamiento dialéctico y en el interés emancipador. Es decir, el alumno(a) no será un reproductor imitador del profesor, sino que tendrá su propia capacidad de reflexionar sobre el conocimiento.

Es importante señalar que en educación no existen modelos excluyentes, y nada se puede descartar, debido a que la educación está condicionada por aspectos sociales y psicológicos. No obstante, lo que no puede descuidar el currículo es la formación del ser por sobre el hacer. Y desde este argumento se puede ser coherente con el aspecto de innovación en

educación que propende también hacia una formación de calidad; en el sentido de querer contribuir a mejorar el desarrollo material, social y valórico de todo ser humano que es acogido bajo la experiencia de la educación.

Es importante para este estudio destacar que el concepto de innovación desde la perspectiva teórica de la Reforma Educacional Chilena tiene tres dimensiones, que son importantes de distinguir, porque inciden directamente en el currículo: el plano social (“la sensibilidad para detectar y valorar e incorporar en el quehacer pedagógico las características del entorno cultural, social, económico, étnico de niños y niñas escolares”).(En Tesis: “Hacia un perfeccionamiento docente para la nueva escuela”,1999).

El plano conceptual: el docente debe estar preocupado y actualizado frente a la necesidad de profundizar sobre los diversos saberes. El aspecto pedagógico que guarda relación con los conocimientos en cuanto al dominio de estrategias metodológicas coherentes con las necesidades de la realidad. Este aspecto interesa además como la relación directa que existe entre la selección y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los principios pedagógicos que se viven al interior de la sala de clases.

Por otra parte los elementos de innovación que posibilitan un cambio pasan por la necesidad de perfeccionar a los docentes como lo sostiene el estudio de Patricia López S. El Perfeccionamiento docente es una necesidad:

"...un adecuado Perfeccionamiento docente permitirá una aproximación a la equidad al aminorar las desigualdades socioeconómicas, culturales y sociales y aprovechar las posibilidades de diferencia regional y étnica previstas en el nuevo marco curricular". (En Tesis: Hacia un perfeccionamiento docente para la nueva escuela:5).

Pero el docente debe estar capacitado para ejecutar el nuevo currículo. A nivel del profesor lo que interesa es que él domine aquello que va a enseñar. En efecto al profesor corresponde el ¿cómo enseñar?, o el problema de la metodología de enseñanza, es decir, su acción pedagógica, guarda relación con la manera de entregar la enseñanza y detrás de ello se manifiesta la intención curricular.

Tomando los aspectos teóricos de César Coll y cómo él ve posible la concreción curricular a nivel de aula. Lo hace a través de la perspectiva constructivista, que ha estado presente en el nuevo marco curricular.

Interesa destacar en primer lugar: a la educación que reconoce las individualidades y toma en consideración los ritmos de aprendizajes de los jóvenes, por tanto como refiere Coll son los métodos o las prácticas metodológicas las que se vuelven opciones individuales. Lo que ocurre concretamente en el aula es que los profesores no acogen las diferencias individuales y la clase se ofrece para un grupo homogéneo.

Además otro elemento importante a destacar es la necesidad de apoyo que tenga el alumno en relación al profesor y ello va a depender del grado de conocimiento previo que tenga el alumno, por tanto a menor conocimiento

mayor apoyo requiere de parte del profesor el alumno y en caso contrario más independiente será aquel alumno que posea mayor conocimiento. Lo clave aquí es que en las escuelas públicas con un mayor grado de vulnerabilidad es donde los alumnos más apoyo requieren y es donde más distanciamiento existe entre profesores y alumnos y un alto grado de desconfianza en las capacidades de los jóvenes que conforman ese universo.

“La ayuda educativa se define como el soporte dado al alumno en la organización del contenido del aprendizaje, en el uso de incentivos atencionales y motivacionales, en el uso de feed-backs correctores y en el seguimiento detallado de sus progresos y dificultades”. (Coll C.; 1998,117).

Antes de definir los conceptos teóricos en torno a las teorías psicológicas del aprendizajes que están detrás de la Reforma Curricular Chilena es importante considerar la ayuda pedagógica; factor educativo tratado por Coll en su libro Psicología y Currículo, Coll destaca los siguientes aspectos:

- *Las características individuales de los alumnos son el resultado de su historia personal y pueden modificarse en función de sus experiencias futuras, más concretamente, en función de sus experiencias educativas futuras;*
- *Desde el punto de vista educativo, las características individuales más pertinentes no son rasgos estáticos y fijos, sino que están sujetos a una evolución;*
- *Lo que un alumno es capaz de aprender en un momento determinado depende, por supuesto, de sus características individuales, pero también y sobre todo del tipo de ayuda pedagógica que se le proporcione;*

- *La verdadera individualización, al menos en el nivel de la enseñanza obligatoria, no consiste en “rebajar” o diversificar objetivos y/o contenidos, sino en ajustar el tipo de ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos;*
- *Los métodos de enseñanza pueden clarificarse en función de la cantidad y calidad de la ayuda pedagógica que ofrecen a los alumnos ; los métodos de enseñanza no son buenos o malos en términos absolutos, sino en función de que el tipo de ayuda que ofrecen responda a las necesidades de los alumnos;*
- *Ante una nueva situación de aprendizaje, las características individuales más pertinentes para decidir el tipo de ayuda pedagógica adecuada conciernen a los esquemas de conocimiento que el alumno utiliza para interpretar dicha situación;*
- *El Diseño Curricular no debe prescribir un método de enseñanza determinado;*
- *El Diseño Curricular debe incluir criterios generales de ayuda pedagógica y ejemplificarlos mediante propuestas concretas de actividades de enseñanza/aprendizaje en las diferentes áreas curriculares.(Coll C.; 1998, 117-118).*

Los principios planteados anteriormente guardan relación con el concepto de aprendizaje significativo y de esquemas de conocimiento. Cuando se toca el concepto de esquemas de conocimiento implica considerar valores, normas, actitudes, destrezas, etc. Lo que el alumno activa en sus esquemas de conocimiento frente a una nueva situación de aprendizaje es reflejo de su condición individual ante el aprendizaje. Y estos mecanismos no pueden soslayar la práctica pedagógica. En consecuencia es el propio alumno quien construye sus aprendizajes, los modifica, y por tanto transforma sus

esquemas previos. El rol pedagógico consiste en crear las condiciones para que ello acontezca y darle la dirección y sentido plasmados en la intención curricular.

Lo que la práctica pedagógica debe cautelar es que el nuevo conocimiento responda en una determinada dirección. Debe acoger también los posibles conflictos que surjan de la acomodación de los nuevos conocimientos y tal cual como lo detalla Coll es importante tener en cuenta:

"Lo verdaderamente importante es que el Diseño Curricular transmita y ejemplifique la idea de que la ayuda pedagógica es una ayuda en dos sentidos: "ayuda" que utiliza todos los medios disponibles para favorecer y orientar dicho proceso, sin renunciar a priori a ninguno de ellos: proporcionando informaciones debidamente organizadas, ofreciendo modelos de acción a imitar, formulando indicaciones y sugerencias para abordar tareas nuevas, posibilitando la confrontación, corrigiendo errores, etc."(Coll C.; 1998, 119).

Un elemento que es importante considerar es el principio de globalización en el proceso de aprendizaje del sujeto.

Lo que demuestra este principio es que todo proceso de aprendizaje no se da por una razón aditiva o acumulativa de conocimiento, sino que es un proceso mucho más complejo que implica establecer relaciones y entrecruzamientos con las estructuras previas y las nuevas formas que originan nuevos y complejos cruces de significados:

“El aprendizaje significativo es, por definición, un aprendizaje globalizado en la medida en que supone que el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma substantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe” (Coll C.; 1998, 120).

Toda nueva forma de aprendizaje se da en un contexto adecuado, garantizando el hecho de que, el alumno vivenciará ciertas condiciones que le permitirán alcanzar el conocimiento que requiere para desempeñarse en la sociedad como un sujeto educado, por tanto, formado. Lo que está detrás de todo modelo de enseñanza es el conocimiento.

“La forma de enseñanza marca un determinado lugar al alumno en su relación con el conocimiento, a la vez que implica una determinada concepción de conocimiento”. Esto significa que, junto con transmitirse un determinado contenido, se transmite una cosmovisión, un punto de vista acerca de la relación del sujeto con el mundo”. (Edwards y otros autores; 1995, 110).

Al interior del aula el elemento central de ese proceso interactivo está dado por la calidad de los intercambios cognitivos y emocionales centrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por tanto, interesa comprender cómo se produce dicho proceso esencial en este estudio, que se ha centrado en conocer las prácticas educativas en el escenario: aula.

Cómo se produce el aprendizaje en el aula:

De acuerdo al estudio realizado por Noel Entwistle, la forma cómo se produce el aprendizaje en el aula ha variado notablemente a través de los años 50. Las investigaciones de psicólogos daban por sentado cómo se

producía el aprendizaje, tanto en animales como en el ser humano. Todo aprendizaje estaba basado en la relación de un estímulo y una respuesta, mediante los principios de contigüidad, repetición y refuerzo.

Estos principios se mantienen , pero la comprensión de cómo se produce el aprendizaje ha encontrado explicaciones mucho más complejas aún.

En primer lugar, el aprendizaje asociado al rendimiento del alumno pasa por considerar el concepto de inteligencia, el tipo de personalidad y la motivación.

Se partió de un concepto de inteligencia basado en la diferencia que daba la edad cronológica con la madurez alcanzada, no obstante, esta forma de entender la inteligencia discriminaba otras habilidades propias de la inteligencia, llegando a descubrir el concepto de inteligencias múltiples.

La personalidad extrovertida o introvertida, tampoco aporta un dato relevante en el proceso de aprendizaje que se da en el alumno.

Las interacciones que se dan al interior del aula y los métodos de enseñanza revelan la profundidad y complejidad, que orienta a afirmar que ningún enfoque por sí mismo será autosuficiente a la hora de entregar un conocimiento en particular y éste transferirlo al alumno(a).

La motivación, es otro componente estudiado en relación al aprendizaje es un elemento más bien positivo asociado al aprendizaje, pero que depende más bien de factores sociales y las interacciones que se producen entre los padres y sus hijos, entre los pares (alumnos) y del tipo de relación entre los alumnos y sus profesores.

"Debemos considerar que el aprendizaje tiene un contenido tanto cognitivo como emocional. Los maestros influyen en el aprendizaje de los alumnos tanto mediante las relaciones que establecen como por la información que ofrecen. En el aprendizaje existe un componente emocional que no debería pasarse por alto: el aula es un ambiente de aprendizaje, no una fábrica de conocimientos". (Entwistle N.; 1991, 39).

Desde el punto de vista de las teorías desarrolladas por los psicólogos; sólo entregan distintas opciones para enfocar el aprendizaje en el aula. Algunos otorgan la importancia del aprendizaje en el control de la situación por parte del profesor. Otros enfoques muestran al profesor como un facilitador del aprendizaje. Pero lo que demuestran los estudios es que cada teoría o método tendrá sentido y valor en un contexto real y desde ese contexto real también se puede llegar a comprensiones más profundas sobre el aprendizaje.

Por tanto resulta interesante preguntarse: cómo almacenamos la información y cómo estructuramos la comprensión.

Para poder aplicar cualquier método de aprendizaje todo profesor debe tener presente cómo se produce la comprensión, elemento básico para la transferencia. No obstante,

por lo regular cada clase desarrollada en el aula, generalmente busca la repetición de datos y esto estimula sólo la memoria a corto plazo.

La memoria tiene esquemas o imágenes compuestas que sistematizan importantes aspectos de modelos perceptivos experimentados regularmente.

La memoria semántica a largo plazo se construye mediante la formación de conceptos que tienen un significado derivado de ejemplos repetidos de dichos conceptos. Los conceptos concretos tendrán un significado similar para todos, pero los conceptos abstractos tienen significados más idiosincrásicos y por ende no son tan fáciles de comunicar". (Entwistle N.; 1991, 61).

Si los conceptos no están bien arraigados en la memoria , los significados no serán tan claros entonces. Por ello el profesor juega un rol importante. El profesor debe ayudar a los alumnos a que relacionen conceptos abstractos con experiencias del mundo cotidiano.

Entwistle, valora el aprendizaje significativo y tomando los estudios de Novak sugiere que frente a la dificultad de aprendizajes en relación a conceptos más abstractos resulta valioso el uso metodológico de organigramas y mapas conceptuales, puesto que estos instrumentos pueden ayudar a los alumnos a relacionar la nueva información con los conocimientos previos.

Por otra parte, todo aprendizaje está relacionado con los intereses e intenciones del alumno; si el alumno busca comprender en forma profunda o más bien sólo busca la aprobación de una asignatura o busca obtener logros en sus calificaciones. Entwistle clasifica estas intenciones en: enfoque profundo, enfoque superficial y enfoque estratégico del aprendizaje.

Todo esfuerzo realizado por el alumno en su proceso de aprendizaje estará orientado por diversos fenómenos, más bien de índole psicológica y social, como son sus propios intereses, las amistades que desarrollan en la escuela (los grupos de participación), como también las exigencias de sus padres, pero el elemento más substancial en este proceso depende del concepto académico que forman los profesores de sus alumnos.

Todo estudio, en general nos muestra desde la perspectiva del aula que lo más relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje está "determinado" por el tipo de relación que se establece entre el profesor y sus alumnos. Entwistle nos entrega herramientas de trabajo que el profesor de aula debe tener presente para alcanzar ciertas metas y sentirse feliz frente a ciertos logros académicos.

El profesor debe destacar lo que se quiere aprender de cada lección.

El profesor debe dedicar tiempo al desarrollo de las tareas de sus alumnos y poner atención a los modos cómo éstos aprenden, poner atención a cómo ellos alcanzan sus comprensiones. También es valioso para el estudiante ser recompensado en sus aprendizajes y logros.

"Los enfoques del aprendizaje se ven influidos por los procedimientos de evaluación, la dependencia con respecto al maestro, el tiempo disponible y la calidad de la enseñanza. Se han ideado técnicas para ayudar a los alumnos a tener más conciencia de sus propias estrategias de aprendizaje y también a reflexionar sobre su propia experiencia. Así, un aprendizaje profundo depende de que el maestro ofrezca un contexto adecuado y de que los alumnos asuman mayor responsabilidad sobre sus propias estrategias de aprendizaje". (Entwistle N.; 1991, 103-104).

Entwistle lo que nos demuestra en su texto es que no existe una fórmula única que le permita al profesor enseñar de la mejor manera, sino que su texto invita a reflexionar sobre el modo cómo se lleva a cabo una clase y que lo que mayormente perjudica ese complejo proceso interactivo cotidiano, es precisamente mantener un método reiterativo y homogéneo, porque el profesor debe estar atento a los factores asociados al proceso de aprendizaje del alumno (la aptitud hacia el aprendizaje, la actitud y el enfoque que cada alumno le imprime a este proceso), además los factores sociales e individuales intervienen también en la calidad de los aprendizajes, puesto que el alumno tiene una base de conocimientos y ello va a interactuar con los procedimientos del profesor. He aquí donde más complejo y menos transparente se vuelve este proceso, razón por la cual el profesor debe estar alerta a crear un ambiente de aprendizaje efectivo, considerando los estilos diferentes de sus alumnos y en el contexto particular de cada aula.

“Y los maestros tienen que permanecer alerta a las dificultades y actitudes de los alumnos para cerciorarse de que éstos están en condiciones de modificar correctamente sus estrategias. Este estado de alerta forma parte de la comprensión, que es el sello distintivo del maestro dotado de talento”. (Entwistle N; 1991, 122).

Los cambios que se han provocado al interior del aula provienen de cambios mucho más profundos y que se producen fuera del ámbito de la sala de clases y de la Educación misma. Ahora será necesario comprender

en parte la profundidad de estos cambios, tratar de ver los beneficios y las dificultades que ofrecen y especialmente en el caso particular de este estudio que desea conocer las prácticas pedagógicas al interior del aula y en esa ejecución la figura que emerge es el profesor, responsable directo de lo que acontece al interior del aula.

Escudero en su libro: *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*, se hace la siguiente pregunta frente a la complejidad de los cambios o reformas; ¿los cambios favorecen las prácticas educativas? Escudero por una parte se fija en la perspectiva de la educación, es decir, los propios problemas que ésta enfrenta. Ha llevado el proceso educativo a un escenario más complejo y exigente, pero esto no se desvincula de los cambios que se provocan en la sociedad misma (cambios de índole social, políticos, económicos e ideológicos), que son precisamente los patrones desde donde se define y se promueven los cambios y las reformas y ello obviamente da las directrices de cómo las escuelas deben promover los cambios al interior de ella y esto hace que los cambios en Educación sean cada vez más complejos. Porque hay que establecer la conexión entre grandes propuestas políticas con los actores reales y los contextos particulares.

Lo que dificulta mayormente su realización son las condiciones que deben darse para que el cambio ocurra y ahí se producen todo tipo de inconvenientes, como de carácter económico, recursos tecnológicos, recursos humanos, etc.

Pero el rasgo predominante en la actual Reforma y en un contexto global es la desestimación de estos cambios por parte de los profesores, pero el nudo más complejo para comprender el nivel de desconfianza que proyectan los profesores, se debe por ejemplo, a la falta de comprensión del fenómeno mismo , así lo plantea Escudero:

“Las condiciones que propician el desconcierto y los déficit de adhesión a unos y otros proyectos de cambio en educación son atribuibles, desde luego, a lo que está ocurriendo dentro de nuestras escuelas, en la profesión docente, y en nuestros alumnos, pero también y al mismo tiempo se alimentan de un desconcierto ideológico y cultural, moral y social, más dilatado y profundo. Berger y Lukmann (1997) han descrito bien cómo una de las características de nuestro tiempo es la sustitución de los tradicionales marcos y referentes ideológicos, culturales y morales, relativamente compactos y seguros, por otros que ahora son múltiples y plurales, difusos y contingentes. Mientras que aquéllos representaron asideros relativamente firmes y precisos para la construcción del sentido y los proyectos sociales y personales (bien es cierto que a costa de otros valores como la libertad y autonomía), éstos, que aumentan en principio nuestras posibilidades de decisión y creación, nos han dejado más desamparados respecto a dónde dirigirnos, cómo construir los trayectos, o qué identidades personales y colectivas dibujar en el horizonte”. (Escudero M.; 1999, 73).

Esta cita de Escudero clarifica el modo cómo los actores implicados en el proceso de la Reforma Educacional se han visto de alguna manera superados por las exigencias y lo que ha generado también incomprendimientos frente a los nuevos modelos o paradigmas, por tanto se dan avances y retrocesos y ello repercute en el contexto aula.

Hay que tener presente para llegar a comprender la profundidad de los cambios actuales en Educación lo siguiente:

Tomando en cuenta los factores que señala Escudero, es decir, los ámbitos extensos e intensos de los cambios; como contexto y agentes múltiples implicados en la construcción del cambio nos llevan a la dimensión histórica.

Generalmente los cambios estaban remitidos a los procedimientos de enseñanza y no eran de gran impacto porque los contenidos y propósitos de la educación permanecían inalterables. En el avance de las reformas se ha complejizado el cómo efectuar dichos procedimientos y además se han complejizado los trabajos de formación del alumno y que va más allá del trabajo de aula, abarcando más tiempo de atención de parte del profesor.

Lo que obliga al profesor no sólo a desarrollar un nuevo trabajo en el aula, sino que él sepa justificar cada una de sus acciones pedagógicas y que estén siempre relacionadas con los intereses y motivaciones de sus alumnos, cautelando su desarrollo cognitivo, social y personal y esto requiere una preparación no sólo profesional sino que un perfil personal coherente con las nuevas exigencias.

Estas Reformas están diseñadas para escuelas dinámicas abiertas al aprendizaje tanto de sus alumnos como de sus profesores y obviamente

que se enfrentan a la realidad que más bien está dada por instituciones burocráticas y rutinarias y que se limitan a cumplir órdenes externas.

Esta situación obliga a establecer cambios profundos a nivel de las instituciones, son los sistemas; las formas de construir los sistemas lo que debe modificarse, ya que la innovación obliga a una transformación total.

Ningún cambio nace en la escuela misma ni sólo depende de ella, sino que intervienen fuerzas externas, también, participan en estas modificaciones los grupos económicos, los expertos que construyen los programas en quienes se deposita el poder político.

“Las reformas, por consiguiente, son formas particulares de luchas sociales y políticas, y no sólo, aunque también, expresiones de buenas ideas pedagógicas y escolares”.

(Escudero M.; 1999, 77).

Para implementar una Reforma deben coincidir distintos niveles de realización de la misma, se deben enlazar intereses que están más allá de la realidad misma de una nación; responder, por tanto, a políticas internacionales como a los dictámenes nacionales de quienes ejecutan los documentos que darán forma a la práctica concreta del aula.

La Reforma en el aula es aquí donde se hace visible prácticamente una reforma, pero está afecta a los modos como cada comunidad la decodificará y la hará suya.

“De hecho los centros y profesores no se limitan a implantar las reformas que les vienen dadas desde fuera, ni tampoco a satisfacer mecánicamente los requerimientos, por lo demás dispares, que les formula la comunidad más próxima o las familias. Las tradiciones culturales y las prácticas vigentes en los centros y la profesión docente aportan propios contenidos y formas al despliegue de los cambios”. (Escudero M.; 1999, 80).

El elemento sustancial que pone en jaque a toda Reforma en la actualidad tiene que ver con criterios de evaluación que afectan al profesor. Ello guarda relación con el tema de “reconocimiento social” y esto nos obliga a mirar al profesor frente al cambio:

La educación se mide en la actualidad por el trabajo que el profesor realiza al interior del aula y de ello depende su imagen social y la valoración que la sociedad hace de la educación en sí.

El profesor debe tener una actitud positiva tendiente al cambio de lo contrario no se podrá jamás alcanzar los objetivos propuestos, ya que los cambios en la sociedad también son profundos. Uno de ellos es que la educación se ha abierto a un nuevo sistema de enseñanza dirigido a una enseñanza de masas y este cambio cuantitativo obliga además a cambios cualitativos. Entonces enseñar es una tarea difícil para el profesor que atiende a numerosos cursos que se componen de grupos humanos heterogéneos con intereses y cualidades dispares. Ya no trabaja con grupos seleccionados.

Los cambios se suceden con gran celeridad y son en muchos casos inabordables e incomprensibles y estos cambios llegan a la escuela.

Algunos y no pocos profesores enfrentan con malestar los cambios y ello se traduce en una práctica pedagógica expuesta a críticas, porque no comprende el nuevo escenario.

La actual situación obliga al docente a replantear su rol y su acción concreta en este nuevo paradigma. Por otra parte requiere el docente el apoyo directo y responsable de los administradores de la educación, como también de los padres y apoderados y los críticos medios de comunicación, que en la generalidad de los casos construyen públicamente una imagen, generalmente negativa del docente.

En este nuevo contexto la preocupación por el docente debe partir desde su formación inicial, preocupación permanente por una formación continua, dotarlo del material necesario, control sobre sus tiempos asignados a sus labores lectivas y no lectivas como también la creación de incentivos salariales que sean coherentes con una sociedad del consumo.

La preocupación por el desempeño docente lleva a mejorar dos ámbitos relacionados con su práctica: mejorar las condiciones de trabajo en el aula y las condiciones ambientales, que son de responsabilidad política, ya que se traducen en las problemáticas sociales que se hacen presentes en el aula a través de la realidad particular de cada individuo (el alumno).

No obstante, la sociedad le entrega esta responsabilidad en forma directa al docente, pero ello obliga a revisar los modelos de formación del docente. Estos deben incorporar herramientas sociales y psicológicas que le permitan al docente enfrentarse a complejas realidades sociales que se materializan en la realidad aula.

Hargreaves habla sobre las barreras que se oponen al cambio y una de ellas es la característica actual de nuestra sociedad marcada por el individualismo y dicha situación se manifiesta también en la escuela y en el trabajo mismo del docente.

Los profesores están acostumbrados a trabajar solos, no obstante los objetivos que deben alcanzar hablan de una tarea compartida. Por tanto, los profesores deben aprender a trabajar en forma cooperativa.

Evadir el trabajo compartido, quizás se arraigue en el temor a ser evaluados.

"No les gusta ser observados y, aún menos, que los evalúen porque temen la crítica que puede acompañar la evaluación". (Hargreaves A.; 1999,193).

La individualidad que acompaña al docente no es de su exclusiva responsabilidad, según Hargreaves guarda relación con la estructura arquitectónica del aula. Pero bien, la estructura arquitectónica del aula no podrá drásticamente modificarse, lo que debe modificarse son las formas

cómo el docente reflexiona sobre su quehacer pedagógica cómo abre su realidad a la "crítica" y cómo comparte con otros su experiencia, pero no como un comentario de desahogo, sino como un trabajo profesional, reflexivo y buscando siempre la comprensión para el cambio.

"En consecuencia, un problema fundamental de la Postmodernidad consiste en la necesidad de generar metaparadigmas de comprensión, análisis, desarrollo y cambio para interpretar, analizar, sintetizar y responder a los cambios de paradigmas más específicos de la tecnología, la vida de las organizaciones, el pensamiento intelectual y demás aspectos que se producen y se producirán a medida que, en los años venideros, aumente la velocidad de cambio dentro y fuera de la educación". (Hargreaves A.; 1999, 268).

Hargreaves introduce dos conceptos: la reestructuración y las culturas de colaboración y describe en su texto: Profesorado, Cultura y Postmodernidad los siguientes principios que deben estar presentes en el trabajo colaborativo del docente que quiere trascender a los nuevos tiempos.

El trabajo colaborativo incluye los siguientes principios:

- Apoyo moral permite que los aspectos vulnerables se pongan en común y salgan a la luz y ayuda a que las personas superen los fracasos y frustraciones que acompañan los cambios.
- Las actividades se coordinan y las responsabilidades se comparten.
Aumento de la eficiencia.

- Mejora de la eficacia. La colaboración mejora la calidad del aprendizaje de los alumnos al elevar la calidad de la enseñanza de los profesores. (mayor diversidad de estrategias docentes).
- Reducción del exceso de trabajo: cada líder no tiene porqué cargar con todo, él solo.
- Perspectivas temporales sincronizadas. Sincronización de las perspectivas y expectativas.
- Certeza situada. Los dos peores estados del conocimiento son la ignorancia y la certeza. La colaboración reduce la incertidumbre y limita el exceso de culpabilidad.
- Asertividad política. Fortalece la confianza para adoptar innovaciones procedentes del exterior, la prudencia necesaria para retrasar su adopción y la fortaleza moral para oponerse a ellas.
- Mayor capacidad de reflexión (sentido crítico).
- Capacidad de respuesta de la organización. Al incorporar a los partícipes de este ambiente- padres, empresas, comunidades, etc. al proceso cooperativo, se refuerza aún más la celeridad y la adecuación de las respuestas de las escuelas y profesores.
- Oportunidades para aprender: incrementa las oportunidades que tienen los profesores para aprender unos de otros entre aulas.
- Perfeccionamiento continuo: La colaboración estimula a los profesores a no contemplar el cambio como una tarea que terminar, sino como un proceso sin fin de perfeccionamiento continuo en una búsqueda asintótica de la máxima excelencia

- Cooptativa. A veces, se utiliza la colaboración como arma administrativa y política para asegurar la aquiescencia de los profesores y su compromiso con las reformas educativas decididas por otros. Si esas Reformas son impresentables o sospechosas, desde el punto de vista ético, esa colaboración puede convertirse en colaboración con el enemigo.

Puede llevarnos entonces estos principios a una reflexión profunda sobre el compromiso ético que está detrás de todo ejercicio profesional y la responsabilidad que le cabe a cada uno, como profesional en el aula de asumir dichos cambios. En cuanto el conocimiento de los nuevos programas y los fundamentos políticos, sociales e ideológicos que subyacen en ellos y si realmente estamos ayudando a las nuevas generaciones de jóvenes a encontrar sus caminos del mañana y si los estamos ayudando a formarse como seres humanos en una sociedad cambiante e impredecible.

Propuesta de cambios en la Práctica Pedagógica

La educación como proceso involucra dos dimensiones; lo social y lo individual desde la perspectiva de que es un sujeto el que aprende, y hace consciente los aspectos teóricos y prácticos, cuando éstos tienen sentido para él a nivel de su propia vida cotidiana. Pero este proceso se orienta en función de objetivos que se alcanzan en un espacio y tiempo determinados y ello se traduce en experiencia. *“Y esta experiencia es la contrastación de saberes particulares con un conjunto de necesidades contextuales” (Alanís A.; 2001, 13).*

Antonio Alanís ve la importancia de la práctica educativa desde la definición de educación como un fenómeno social y que junto a él subyace o más bien se suma una cultura en particular, por tanto, la práctica debe ser reformada al igual que el modo como se convive y se organiza una institución escolar, ya que toda educación se da dentro de un contexto y quien no dimensione este cambio, no reconoce el hecho de que la educación en la sociedad del conocimiento se valora como una educación para la vida.

"el proceso educativo se sustenta en una educación para la vida y en la vida misma; una educación de la creatividad, sustentada en la investigación aplicada, que reconoce al sujeto como situado entre dos elementos que interactúan de manera dialéctica: la innovación y la obsolescencia" (Alanís A.; 2001, 14-15).

Teniendo presente que la sociedad que el hombre ha creado se caracteriza por permanentes cambios, la práctica educativa también se ve afectada por los cambios que se suscitan en la sociedad y ello involucra a la escuela.

En el nuevo marco social la práctica debe estar sujeta a una *"docencia como un proceso promotor y facilitador de aprendizajes"*. (Alanís A.; 2001).

Alanís destaca que el ejercicio profesional de la docencia debe considerar en el contexto real y actual los siguientes conocimientos:

- a) El conocimiento metodológico u operativo
- b) El conocimiento tecnológico o de transformación
- c) El conocimiento científico de la disciplina
- d) El conocimiento en uso o coyuntural.

La práctica docente guarda relación, entonces con el saber actuar y de manera eficaz en una situación real, pero también a este saber actuar se le suma el conocimiento profundo que engloba toda disciplina, y el cuarto conocimiento es aquel que permite incorporar lo coyuntural; el marco social, del desarrollo científico que se liga al desarrollo económico, cultural político, educativo y filosófico tanto a nivel nacional como internacional.

Frente a este nivel de exigencia Alanís reflexiona sobre el modo de realizar la práctica pedagógica debe asumirse una "actitud indagadora, deben formularse preguntas, dudas, ausencias".

"La profesión docente es exigida del saber hacer docencia, pero de igual forma requiere procesar su experiencia por medio de la elaboración teórica y conceptual, pues no basta con interpretar contenidos y aplicarlos sino reconceptualizarlos y reordenarlos en función del conocimiento del grupo" (Alanís A.; 2001, 24).

Por consiguiente en la actualidad se valora una práctica docente; el desarrollo de una práctica que esté demostrada por las competencias de los alumnos potenciados por el trabajo desarrollado por el profesor.

“La práctica del docente se sitúa principalmente entre el deber ser curricular y el saber hacer que él posee; es decir, la realización del deber ser se encuentra determinada en forma directa por las habilidades, la experiencia, la iniciativa, y la actitud del docente (saber hacer)”. (Alanís A.; 2001, 26).

Alanís distingue además que el ejercicio docente se vincula a una doble oportunidad de aprender, en el sentido que el docente en su práctica debe desarrollar una actitud de enseñante y aprendiz, de comunicador y receptor, y fundamentalmente debe interiorizarse por lo que reúne en su práctica cotidiana e inmediata.

Como lo destaca en su tesis Maribel Ramiro, la práctica docente se ha quedado en la tradición racionalista, visión presentada por Habermas; la práctica responde al interés técnico, que está dentro de la lógica racional del logro de objetivos, pero en el nuevo marco, este enfoque no considera las diferencias de los sujetos en formación, ni el contexto en el cual se lleva a cabo la docencia.

“Se hace necesario realizar investigaciones que proporcionen elementos que permitan romper o intervenir el habitus de práctica profesional en el que se mueven los profesores, haciendo que éstos comprendan el espacio en el cual interactúan, las orientaciones cognitivas que los llevan a actuar y las posibilidades de intervención que el espacio de trabajo les brinda”. (En Tesis: “Practicum Reflexivo en la Profesión Docente”, 2001).

L. Resnick y L. Klopfer en su libro Currículo y Cognición se ocupan de definir el currículo para desarrollar el pensamiento: “pretende que se

comprenda que todo aprendizaje verdadero implica pensamiento, que la capacidad de pensar puede nutrirse y cultivarse en todos y cada uno de nosotros y que todo el programa educativo debe ser reconcebido y revitalizado para que el pensamiento invada las vidas de los alumnos desde el jardín de infantes en adelante". (Pág. 16).

La práctica pedagógica tradicional se basa en Teorías de aprendizaje que derivan de principios asociacionistas o conductistas y ven el aprendizaje como una acumulación de conocimientos y habilidades.

Las personas no son registros de información sino constructores de estructuras de conocimiento. Saber no es recibir información, sino que es un proceso de interpretación y relación con otros conocimientos y saber aplicarlo en el momento adecuado.

En el texto de García-Huidobro, La Reforma Educacional Chilena se sugiere el cambio de estrategias de enseñanza. Las investigaciones realizadas en Educación comprueban que los modos de enseñar y aprender no se han modificado, los profesores desarrollan prácticas pedagógicas no adecuadas a los intereses y realidades de los actuales alumnos. Por esta razón, el estudio persigue explorar en las nuevas visiones y dotar a los profesores de este nuevo conocimiento y modos de realización pedagógica que implica también incorporar los avances de la informática y las tecnologías asociadas a las comunicaciones.

Para este autor, los proyectos desarrollados se orientarían en las siguientes visiones:

Una visión cognitivista del aprendizaje.

“Las propuestas se alejan de lo que fueron las tendencias conductistas dominantes en la formación docente a partir de la década de los sesenta. Los proyectos prefieren enfoques del aprendizaje que reconozcan cómo funciona el proceso de construcción de significados, consideran la necesidad de reconocer las perspectivas que traen los estudiantes antes de entrar al proceso de formación, proponen estrategias de enseñanza que permitan la metacognición, y consideran que a los futuros maestros no se les debe condicionar en el uso de destrezas específicas sino ofrecer un espectro amplio para su uso adecuado”.

Enseñanza reflexiva, investigación-en-la-acción, aprender haciendo.

“Estos enfoques son referidos en muchos de los proyectos indicando las fuentes bibliográficas pertinentes al enfoque (Schön; 1983; Zeichner y Liston; 1987, entre otros), documentos claves de política educacional como el informe Delors (1996) y material de la Reforma Educacional en Chile. Con el fin de ofrecer oportunidades a los estudiantes para la reflexión, para ensayar estrategias prácticas y ser capaces de analizar sus efectos en conjunto con otros estudiantes y académicos, se proponen estructuras curriculares que dejen los espacios de tiempo necesarios”.

“Se propone modificar la práctica docente que actualmente ocurre al final de un programa de cuatro años de formación dando lugar a un “proceso gradual de práctica” en escuelas o relativa a la realidad escolar. Algunos proyectos hablan de introducir el sistema de “portafolios” como modo de desarrollar la reflexión en la acción y modo de evaluar la forma como los estudiantes aprenden su profesión” (Cf.Lyons; 1998).

Otro elemento importante que guarda relación con la práctica pedagógica es la: Oportunidad para aprender en forma colaborativa.

“La práctica de trabajo colaborativo no se observa actualmente. Las estructuras curriculares existentes no dejan tiempo ni oportunidad para que los estudiantes trabajen y aprendan juntos. Los proyectos intentan cambiar esta situación. Todos ellos proponen experiencias de taller de trabajo conjunto, sea como parte de la estructura curricular o como estrategia instruccional. Es posible que este énfasis haya sido consecuencia de los temas discutidos durante el Seminario Internacional en 1997” (especialmente, a raíz de las presentaciones de Haggarty, Hargreaves y Baird).

Entonces la práctica educativa guarda relación con el conocimiento personal del profesor y se da en la interacción con otros profesores y con los alumnos. Como lo define Schön citado por Félix Angulo la práctica educativa equivale a un “conocimiento en la acción” (Schön, 1983) “Este conocimiento es un “saber hacer”, en su mayor parte tácito, que se activa en la acción misma” (Schön; 1983, Pérez Gómez; 1987).

Tendrá valor el conocimiento práctico del profesor de su acción pedagógica más que cualquier conocimiento teórico. Ya que Schön destaca el hecho

que tiene más valor para la acción educativa el conocer las necesidades de los alumnos, las condiciones personales y la realidad institucional y física.

“Por tanto, los modelos lineales y racionalistas vistos como patrones reguladores de la acción pedagógica, no ayudan al mejor desarrollo de la práctica, porque no vivencian lo cotidiano y lo particular de este proceso. Y además porque en lo general suelen “suprimir la capacidad de juicio reflexivo, y el desarrollo del conocimiento práctico de los docentes” (Angulo F.; 116).

El docente contrasta en la acción las elecciones y decisiones adoptadas, conforme a su percepción de la situación general de actuación. La información que recibe, el resultado de la respuesta ensayada en la acción, servirá para adaptar o reestructurar reflexivamente el marco inicial de comprensión. La acción educativa es antes que otra cosa un proceso de comunicación activa entre el docente y el medio psico-social, institucional y físico en el que se desenvuelve su actividad. El diseño preactivo no es más que una hipótesis que facilita la comprensión de las características de la realidad educativa y que vehicula los intereses educativos del docente conforme a dichas características y las exigencias socio-institucionales; pero en la acción, el diseño es reestructurado, y transformado a través de sucesivos ensayos y ‘experimentos’ conforme se desarrollan los acontecimientos (Schön, 1983).

La práctica pedagógica es una arista de lo curricular, pero es el ejercicio menos visible y tiene por misión guiar a los alumnos a que ellos se

conviertan en pensadores competentes, por ahora sigue siendo un ideal de la educación, igualmente un objetivo por alcanzar.

CAPITULO III

Metodología

1. Estudio de Caso Único

El tipo de estudio de caso como lo plantea Gloria Pérez: lo importante del estudio de caso es la autenticidad del estudio y su singularidad es lo que lleva a profundizar sobre el estudio y de ello depende la validez, también del estudio en sí. Lo relevante para el estudio de caso es no salir de su particularidad, su realidad concreta.

“Es comprender la evolución...en un campo situacional”. (Pérez G.; 1998, 88).

2. Los Sujetos de la Investigación

(a) Los profesores seleccionados fueron todos aquellos profesores que realizaban clases en los cuatro niveles de los dos ciclos de enseñanza Media. Y lo que interesó conocer en el estudio fue precisamente cómo los profesores desarrollaban los nuevos programas de estudio en el ciclo total de la Enseñanza Media, es importante destacar que en este estudio no hubo interés por el profesor como sujeto en sí, sino lo que interesó observar fueron las prácticas metodológicas en el nuevo marco curricular.

(b) Se seleccionaron, por tanto, cuatro cursos, correspondientes a los cuatro niveles de la Enseñanza Media. Cada curso presentó una asistencia promedio de 40 alumnas por sala de clases.

(c) Los informantes claves (alumnas a ser entrevistadas para formar los grupos focales) se seleccionaron a partir de las observaciones reiteradas, por tanto, se utilizó el criterio de polaridad: el más participativo y el menos participativo en el aula.

(d) Se entrevistó a todos los profesionales directivos (jefe de U.T.P., orientador y director), ya que lo interesaba era establecer y comparar los diversos significados otorgados a las nuevas prácticas metodológicas de acuerdo al nuevo Marco Curricular presentes en los discursos de los actores.

El estudio se llevó a cabo durante el segundo semestre del año 2003.

Y el ciclo de observaciones duró un período de dos meses. Inicialmente se realizaron las entrevistas a los profesores de los cuatro niveles. Se registraron las observaciones de clases en notas de campo y posteriormente durante un mes se realizaron las entrevistas a los directivos docentes.

3. Las Técnicas Utilizadas

Se llevó un registro de las observaciones reiteradas, durante dos meses en los distintos niveles de la enseñanza del ciclo medio, es decir, de primero a

cuarto medio, centrándose en las prácticas metodológicas y la participación y comportamiento de las alumnas en ellas, los tipos de clases y la conducta asumida por parte de los profesores, destacando sus estilos pedagógicos, ya fueran tradicionales o innovadores hasta saturar la información en el espacio simbólico.

Se organizaron los grupos focales con la finalidad de conocer la realidad del aula desde la perspectiva de las alumnas y profundizar en la percepción de las prácticas metodológicas en ella. Para ello se conformaron dos grupos focales, con el primer y segundo ciclo de enseñanza. Cabe destacar que el primer ciclo tiene cinco horas semanales de clases en el área de lenguaje y el segundo ciclo tiene tres horas semanales. Cada grupo lo conformaron siete alumnas.

4. Credibilidad de la Investigación

La credibilidad de la investigación estuvo dada por la Triangulación.

Lo que permitió otorgar validez a la investigación:

(a) La triangulación metodológica se dio a través de las diversas técnicas utilizadas: observaciones reiteradas de clases, conformación de los grupos focales por cada nivel y entrevistas en profundidad. No se observaron diferencias en las percepciones obtenidas de ese espacio simbólico, a pesar de provenir de diversas técnicas.

(b) Los diversos planteamientos teóricos de Schutz, Berger y Luckmann, Coll, entre otros, permitieron comprender y dar sentido a los datos obtenidos a través de las distintas técnicas, y se presentaron en forma coherente y coincidente.

(c) La triangulación vía sujetos permitió comprender la realidad desde diferentes perspectivas (profesores, docentes directivos y alumnas) que en este caso fue alineando una mirada coincidente desde la perspectiva de las alumnas, docentes directivos y observador. Agregándose a ello la perspectiva de los docentes que mayoritariamente se mostraron débiles ante las nuevas exigencias curriculares. Se manifestaron no preparados para esta Reforma.

5. Trabajo de Campo y acceso al escenario

En este caso el observador era parte del escenario como un actor más, lo que implicaba conocer ya algunos elementos de la realidad estudiada, lo que significa no ser visto como un ente distinto.

Se comenzó la investigación con las entrevistas en profundidad a los profesores. Luego se realizaron las observaciones reiteradas en aula, enfocando la atención en las prácticas pedagógicas. Esta información se registró en notas de campo que se revisaron y discutieron clase a clase junto a la profesora guía de la investigación. Estas observaciones se realizaron durante un período de un mes hasta saturar la información.

Posteriormente se realizaron los grupos focales. Estas sesiones fueron grabadas, por tanto, se realizó una transcripción de los datos. Fueron estos de particular riqueza, coincidiendo con las notas de campo de las observaciones reiteradas de clases (ver anexos).

Finalmente se realizaron las entrevistas a los directivos técnicos , la información se registró a través de una transcripción simultánea, tratando de captar al máximo las expresiones textuales. Estos datos nos hablan de un perfil docente debilitado, desorientado y no refleja en sus prácticas innovación.

CAPÍTULO IV

Los Resultados

Los datos obtenidos por medio de las diferentes técnicas fueron reducidos a través de la detección de los temas que emergían.

El orden fue el siguiente: entrevistas a profesores, observaciones reiteradas en aula, conformación grupos focales y entrevistas en profundidad a los docentes directivos.

Cabe destacar que estos datos recogen diferentes perspectivas en interacción en un proceso vital de reconstrucción (profesores, estudiantes y el investigador como observador participante).

Observaciones en aula

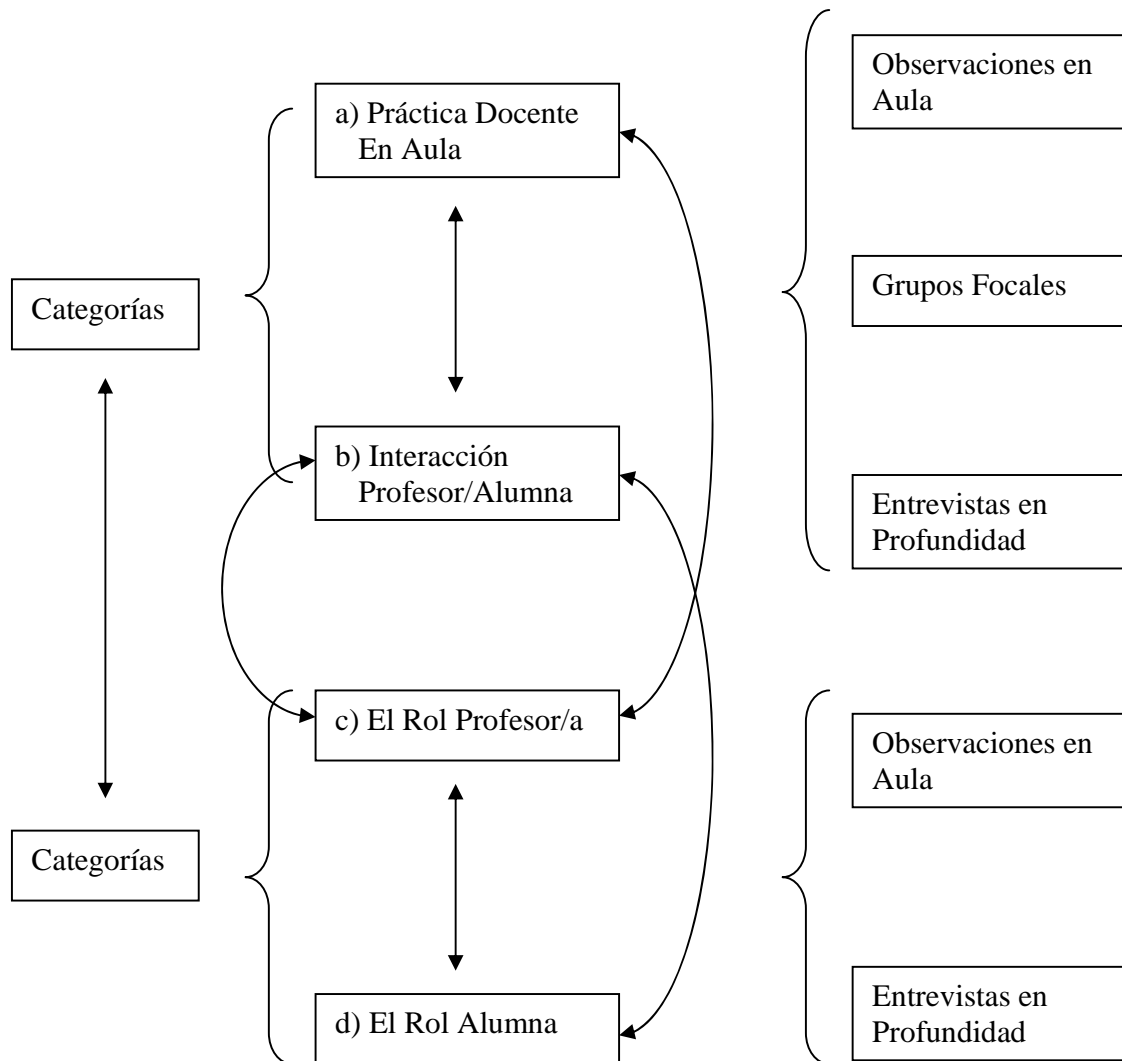
Temas emergentes:

- Clases sin estrategias de motivación previa
- Metodología expositiva
- Desarrollo superficial de los contenidos
- Falta de oportunidades de participación activa e interactiva de las alumnas en el desarrollo de las clases.
- Ausencia de desarrollo de contenidos en un contexto real
- Evasión del tiempo de la clase con actividades que se prolongan en el tiempo
- Evaluación mayoritariamente sumativa (se busca la calificación; no hay explicitación de objetivos de evaluación)

A partir de estos temas emergentes se configuraron las siguientes categorías como abstracciones sobre la base de los datos y permitieron iniciar un proceso de teorización:

- (a) Práctica pedagógica en aula
- (b) Relación profesor-alumna en aula

Esquema 1: Categorías de análisis.



❖ Se Observa una Interacción Sistémica en las Categorías Nucleares Presentadas.

(a) Primera categoría de análisis: práctica pedagógica en aula

A partir de esta categoría se puede inferir que se presenta una dimensión de la realidad observada que guardaría relación con el modo cómo el docente estaría asumiendo el nuevo currículo y cómo lo estaría ejecutando en el aula, desde su particular interpretación cruzada con las observaciones en aula, y la percepción de las alumnas (grupos focales) Lo que respondería teóricamente a la interpretación subjetiva del mundo social que le toca vivir al profesor y a los actores involucrados.

Se puede señalar que los docentes no estarían involucrados con los lineamientos de innovación planteados en la Reforma, y que la toma de decisiones no la realizarían en equipo. Además los profesores estarían actuando en plena libertad en el aula, sin control. En lo concreto se observa a profesores, cuya práctica aparecería incrustada dentro de un orden tradicional.

A manera de ejemplo, un profesor comienza una clase con la constatación de la asistencia de las alumnas, luego se hace memoria a lo que se había abordado la clase anterior, destacándose la memoria repetitiva.

("ya, qué vimos la clase pasada: -género lírico, -bien y cómo se definía género lírico...)

(observaciones, nivel primero medio).

Las alumnas "más obedientes" repiten en coro la definición dada por la profesora o profesor. No hay espacio para la reflexión y la conexión afectiva que pueda permitir una unidad lectiva y el mundo valórico que ello encierra.

Por otra parte, los profesores suelen interpretar los cambios curriculares como cambios que abordan aspectos formales, pero no reparan en aspectos conceptuales, como sus propias respuestas lo avalan.

"-oye, si lo único que cambió fue la cosa valórica, pero uno en su ramo siempre, toda la vida lo ha visto, y la parte contenido es lo mismo lo único que ahora está todo desordenado y las alumnas están más perdidas".

(entrevista a profesores)

Siempre en relación con la práctica, los profesores señalan que todos andan "perdidos" en el nuevo currículo, que ya lleva una década implementándose y algo más. No han internalizado los cambios metodológicos y probablemente estarían atribuyendo la situación a cierto desconcierto manifestado en el sentido de que los cambios curriculares no han sido explicitados suficientemente, criticando, además, a las alumnas o al nuevo Programa de Estudio, sin autoanalizar su propio rol en el proceso.

"La Reforma ha sido una apertura a muchas cosas yo me he visto desorientada y he sentido también desorientadas a las alumnas".

(entrevista a profesores)

El discurso muestra que no se harían responsables de su acción y por tanto habrían perdido dominio de su rol profesional. Lo que se observa de estas expresiones es que los profesores asumirían el compromiso de la clase que deben realizar, del horario que deben cumplir, de los contenidos que deben enseñar, es decir, un profesor administrador del currículum, un profesor cumplidor:

“yo vi todos los contenidos, -yo tengo, ya todas mis notas”.

(observación en aula)

Pero el compromiso con las alumnas, con las personas que están viviendo un proceso único y sustancial para su desarrollo social y valórico que orientará sus vidas de adulto, pareciera ser un elemento secundario en los puntos de interés que manifiestan. Aparte de ser una situación que marca la cotidianeidad de la escuela, da la impresión que los docentes no serían capaces de descubrir la importancia que tiene el tipo de relación que se establece con el estudiante y el clima de aula que esta relación genera.

(b) Segunda categoría de análisis: Relación profesor-alumna en el aula.

Manifestado en un estilo autoritario que se expresa en:

- Distanciamiento en la relación profesor/alumnas.
- Lenguaje despectivo (*"abre tu cuadernito"*)
- Profesores que no se adaptan a la realidad social de sus alumnas.
- Se produce una relación inarmónica, tensa, apática.

... "el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos". (Berger y Luckmann, 39).

Para Berger y Luckmann la vida cotidiana se nos presenta dividida en dos sectores;

... "unos que se aprehenden por rutina y otros que me presentan problemas de diversas clases". (Berger y Luckmann; 41).

Lo rutinario es parte del dominio de la práctica, lo que se sabe hacer con certeza, en cambio aquello que se presenta como problema es un desafío, algo nuevo, un mundo desconocido, pero que obligaría a incorporarlo a dominarlo. No obstante, la comprensión del modo más asertivo para interactuar en un mundo virtual y único como lo es la escuela no pareciera tocar a la conciencia del profesor. Ya que no se parte del principio; que se debe conocer al alumno(a) para saber a quién se debe orientar, sino que se parte del otro supuesto; es el alumno(a) quien debe adaptarse a la situación. Aspecto que se contradice, entonces, con el estilo de relación que

se impone en la práctica, en la cual predominan las explicitaciones de normativas disciplinarias de estilo autoritario:

"-oye, tú, quédate callada"; "hasta cuándo molesta"; "a ver, tú, la que se está riendo".

(observaciones de aula)

El profesor no conoce el nombre de su alumna, no se observaría tampoco la intención de conocerlo, porque, según lo observado, no se atiende a las alumnas, sino que al grupo y se infiere, por el tipo de lenguaje, que el grupo es visto como una "masa anónima". Esta forma de interacción avalaría nuevamente el concepto de un profesor que cumpliría con su clase administrativa, legal, pero no cumpliría al compromiso de formar, o por lo menos, ayudar a formar a un grupo de jóvenes que tienen sus particularidades, porque les tocó nacer en una época determinada y en un contexto determinado, que el profesor no puede eludir.

El estilo autoritario, obviamente que va a marcar el distanciamiento, pero también lo marcaría la falta de atención ; el no tomar atención a las señales que emergen en la interacción de "un diálogo":

Alumnas: -"Profesor,-no...,queremos escribir un ensayo sobre el aborto"

Profesor: -"No, ese tema,-no, además, el año pasado , una escribió sobre ese tema y todas las demás copiaron lo mismo, así que no"

(observaciones en aula)

La relación jerárquica no permite escuchar al otro. Sólo se escucha a si mismo y lo que las rutinas les imponen y con lo que deben cumplir: el Programa; entendido a su manera.

"La realidad de la vida cotidiana no sólo está llena de objetivaciones, sino que es posible únicamente por ellas. Estoy rodeado todo el tiempo de objetos que "proclaman" las intenciones subjetivas de mis semejantes..." (Berger y Luckmann; 53).

Lo relevante aquí es lo que se comunica al otro y cómo el otro me interpreta en cada gesto, cada palabra que se selecciona que puede ser muy bien entendida, como también no serlo y por último tener otra interpretación muy diferente a lo que se quiso decir. Razón por la cual es muy necesario el chequeo de lo que se comunica. Pero en primer lugar debería estar el deseo de querer comunicarse desde el interés y la motivación del otro, es decir, no existe comunicación unilateral.

El lenguaje despectivo como la ultra-formalidad provocaría el distanciamiento y la falta de afectividad. No puede haber encuentro con el otro, si se parte de la base de que las alumnas son seres "inferiores"

"saquen sus cositas", " abre tu cuadernito", "Usted sabe lo que tiene que hacer", " oye, a ti te hablo, a ti la que está durmiendo".

(observaciones de aula)

Esquemas rutinarios que se repiten en cada clase y cada clase se repite como un ritual ceremonial:

"uno habla con ellos, les dice, pero no cambian"

(grupo focal, nivel tercero medio)

Las alumnas comentan haber hecho manifiestas sus inquietudes, pero los profesores, al parecer, no las escuchan y ello nos lleva a una relación inarmónica, tensa y apática, que marca la desesperante y desesperanzadora rutina.

Percepción de la práctica pedagógica y la relación profesor-alumna desde la posición de las estudiantes.

Percepción de la práctica pedagógica.

Grupos focales (perspectiva estudiantes).

Temas emergentes:

- Las alumnas se sienten desmotivadas y desinteresadas en relación con el subsector de aprendizaje.
- Las alumnas no perciben cambios en las prácticas pedagógicas.
- Las alumnas no comprenden los contenidos del Programa de Estudio (no hay decodificación por parte de las alumnas).

- Las alumnas desconocen las pautas que aplican los profesores en las distintas instancias de evaluación.
- Las alumnas ven la evaluación como una sanción.
- Las alumnas clasifican la metodología como rutinaria ("*dicta y hace actividades*").
- Las alumnas, en general, clasifican sus clases como "fomes" o "aburridas".

La sala de clases es el escenario donde se construye o se da más bien un intercambio cultural, es un espacio privilegiado para la transformación de cada individualidad en un cuerpo social preorientado, no obstante, la calidad de entrega de los conocimientos está en crisis, básicamente por la calidad de las interacciones que se producen al interior del aula:

"A mí me gusta más o menos Castellano, porque a mí me gusta más como aplicar la materia, no tanto como concepto"

(Grupo focal, primero medio)

Lo que revelan las estudiantes es que en su clase predomina un estilo expositivo, sólo se exponen ideas, conceptos, y que se exige la memorización de ellos.

Insiste otra estudiante:

"...más entretenida, que nos motive; es que son fome, no nos dan nada de hablar, nada, nada. Super fome.

(Grupo focal, primero medio)

En consecuencia, tenemos a alumnas desmotivadas, ejerciendo un rol pasivo en la sala de clases, lo que provocaría aburrimiento y desinterés por el subsector de aprendizaje.

Desde el otro lugar nos encontramos con un profesor, que ejerce el poder o hace efectivo su poder para controlar la situación disciplinaria en la sala de clases:

“Yo encuentro, en mi opinión, que la profesora enseña bien, pero es como muy prepotente y si no copiamos nos gritonea y por eso no me gusta y no me gusta estar en su clase (da sueño).”

(Grupo focal, primero medio).

Las alumnas del estudio no tienen un rol activo-participativo, no existe el aprendizaje como un proceso de internalización y acomodación, que promueva el aprendizaje significativo en las alumnas. Se observó en las estudiantes una gran necesidad de participar y de ser consideradas por parte del profesor de aula. No obstante, de acuerdo a los datos, el profesor a cargo del nivel no se conecta con los intereses de las alumnas. Trata de “cumplir” con los programas de estudio. El objetivo es alcanzar la uniformidad, un ritmo de aprendizaje similar y el logro y cumplimiento de todos los objetivos previamente propuestos a través del Programa de Educación.

Lo que estaría ocupando un lugar prioritario es el alcanzar niveles de excelencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que el conocimiento es la llave de entrada al nuevo siglo y a la sociedad de la

información, de ahí que los principios que motivan al nuevo Marco Curricular sean la Calidad de la Educación para alcanzar la equidad y estos objetivos.

No obstante, el mundo de la escuela revela "una realidad" fronteriza de ambos escenarios:

"...lo que desmotiva es la onda del profe"

"...innovaciones no hay,...y yo creo que no van haber"

"...son flojos, porque no están motivados por ellos"

(Grupo focal, tercero medio)

Por lo que manifiestan las alumnas, los profesores no generarían metodologías innovadoras y no se cultivarían a sí mismos, pareciera faltar vocación. El profesor se iría consolidando y cristalizando en un "estilo pedagógico"; que las alumnas ven como inmodificable, lo que genera en ellas una desesperanza y falta de expectativas reales.

El liceo no les ofrece un proyecto claro y no acceden, además a su elaboración, por tanto, el Liceo no consideraría, ni conocería sus necesidades reales.

"...no tenemos la seguridad de que vayamos a quedar en la Universidad"

"...de parte del Liceo no llega nadie, no, el Liceo está muy malo"

(Grupo focal, cuarto medio)

Si alguna alumna cumple su meta es por un esfuerzo personal, porque las alumnas no sienten el apoyo académico de parte de sus profesores.

Luego se extrapola hacia el sistema administrativo (los docentes directivos):

“No hay normas claras...a los profes no les exigen, al final uno se relaja”

(Grupo focal, cuarto medio)

Al parecer los niveles de exigencia responden a una cultura simbólica, que se expresa como la conformación de un estado académico, que no puede superar sus niveles de rendimiento, debido a sus recursos humanos, que son de antemano ineficaces. Se da entonces, una reciprocidad entre las miradas. Es decir, los profesores tienen una baja expectativa de sus alumnas y a su vez, las alumnas tienen bajas expectativas e imagen del profesor como del sistema administrador. En definitiva, sus profesores son poco autoexigentes.

Categoría de análisis: Relación profesor/alumna:

Perspectiva de las Alumnas (Grupos focales).

- El interés que despiertan por el subsector de aprendizaje, depende del estilo del docente.
- Distanciamiento en la relación profesor/alumna.
- Profesores que se ven como: "gritones", "super fomes" y poco tolerantes.
- Las alumnas no se sienten escuchadas por sus profesores (*"uno les da ideas, pero ellos no cambian"*).
- Sienten de parte de algunos profesores cierto "favoritismo" por algunas alumnas, no existe un trato equivalente.
- No ven preocupación en los profesores por sus problemáticas individuales.

Los datos insisten en poner en evidencia que lo que estaría fallando son los modos de relacionarse con los otros, pero, además, el no tener presente el valor y la importancia de dicho rasgo. El clima de aula, el estilo del comunicador (profesor/a) de aula exige, en gran parte, un compromiso real con lo pedagógico, y luego la transmisión de un conocimiento en particular, como es en este caso: La Lengua Castellana.

Emerge con fuerza la desmotivación y la baja autoexigencia, que observan las alumnas en sus profesores. Se podría decir entonces, que el docente estaría cumpliendo con su clase, desde un punto de vista legal, administrativo, pero estaría faltando el compromiso social y el resguardo psicológico que este ejercicio profesional exige.

La clase es más importante, que el sujeto que aprende. El profesor o profesora no centraría su clase en la problemática del aprendizaje, sino en el cuidado de cumplir con lo que se le ha encomendado: hacer una clase de una determinada especialidad.

Por consiguiente, las necesidades reales y presentes de las alumnas en un aquí y ahora no se estarían cubriendo.

Por otra parte, los profesores no quieren alumnas "molestando", ya que aún subsiste el concepto del buen profesor y una clase correcta, como aquel profesor frontal, explicando determinadas materias con alumnos y alumnas muy atentos y en silencio. La Modernidad no ha arrancado de la sala de clases del Liceo Municipal.

Entrevistas realizadas a los profesores de aula.

Temas emergentes:

- Los profesores no se sienten capacitados para desarrollar el nuevo currículo.
- Los profesores critican los cursos de Perfeccionamiento impartidos por Instituciones de Educación Superior. Consideran que estos cursos no les entregaron herramientas suficientes para desarrollar el nuevo Programa de Estudio.
- Los profesores no sienten que estén dadas las condiciones para desarrollar un currículo innovador.
- Los profesores consideran los nuevos Programas de Estudio muy ambiciosos para el tiempo lectivo que se les otorga.

Categoría de análisis: Rol Profesor(a) (Percepción del desempeño del rol profesor de aula):

El Profesor de aula (el rol docente) emergió con fuerza a partir de los datos de las entrevistas en profundidad. En una primera lectura lo que se descubre es que no existe una instancia para la implementación del nuevo Marco Curricular, en el espacio temporal de la reflexión pedagógica, que es un espacio real en el tiempo con el cual puede contar el Profesor y el Equipo Técnico.

Los estilos de interacción al interior de la Institución son de carácter jerárquico y las instancias de reflexión se restringen a reuniones informativas, por tanto, la evaluación del currículo no se realiza como es esperado. Dicha situación deja al docente en su condición de isla y ello lo arrastra a cumplir con una rutina estéril: desarrollar los objetivos propuestos y respetar una planificación hecha al margen de toda realidad concreta.

En este contexto nos encontramos con un profesor agobiado por las exigencias del nuevo currículo, y que busca de un modo racional, pero no coherente, cumplir con las actuales demandas de la Educación.

Hargreaves señala en: Profesorado, Cultura y Postmodernidad (2001) un aspecto central de lo postmoderno; la falta de tiempo en el trabajo

curricular, especialmente el tiempo no lectivo sería un elemento importante a considerar en la cultura occidental.

Este autor manifiesta en su texto que, la valoración y la importancia del tiempo no lectivo, (que lo demuestran a su vez diversos estudios); libera al profesor del estrés y mejora sus rendimientos, como el trato que brinda a sus alumnos.

Destaca una opinión desde la visión crítica del currículum, la falta de tiempo en el profesorado estaría dejando su trabajo de aula encasillado en un ejercicio rutinario que lo haría perder su carácter especializado.

“La Reforma ha sido una apertura a muchas cosas, yo me he visto desorientada y he sentido también desorientadas a las alumnas. Yo he hecho de menos el orden cronológico del antiguo programa. Es importante para las alumnas entregarles un orden.

...lo que valoro...(pausa) del actual Programa, es que a las alumnas les brinda experiencias pedagógicas. Pero siento que deberíamos preparar mejor a las alumnas y entregarles herramientas concretas, que sean capaces de llenar un informe, un acta, un documento, más que saber el valor estético del creacionismo”.

(Entrevista en profundidad a un docente)

Lo que manifiesta aquí el profesor entrevistado es un desconocimiento de los fundamentos teóricos de la Reforma Educacional, como también de los Programas de Estudio de la Enseñanza de la Lengua Castellana en cuanto a sus modos de realización, en cada uno de los niveles de la Enseñanza Media.

Cabe destacar que los profesores del estudio participaron de los cursos de verano en las diversas instituciones de Educación Superior (a cargo de estos Programas de Capacitación y Sensibilización hacia los nuevos Programas), sin embargo lo que se observa es que no lograron una comprensión profunda. Da la impresión, además, que no existiría una preocupación personal y profesional, respecto a lo que concretamente debe hacerse al interior del aula en el nuevo escenario de la Reforma.

También se observó una conducta del profesor, aparentemente muy generalizada; se habría acostumbrado a recibir órdenes y habría perdido la iniciativa personal, que orientaría su profesionalidad. Coincidiendo con la cita de Edwards:

"consideramos que la forma que adquiere la organización escolar anticipa y prescribe el tipo de relaciones y prácticas sociales que son posibles de desarrollarse al interior de la institución". (Foucault; 1995).

Habría un modo preestablecido por la organización escolar que determinaría el actuar de los profesores, que de alguna manera inhibiría su

audacia de innovar y más bien se sometería a ciertas reglas del juego como son situaciones de evaluación y calificación, como también disciplinarias.

Al parecer en las escuelas y liceos se pone énfasis en cierto ordenamiento administrativo, pero no existiría un "control" sobre las prácticas pedagógicas y mucho menos sobre los estilos y modos de establecer la relación en la interacción profesor-alumno(a), ya que lo que se persigue en el funcionamiento de la escuela es la "sumisión" a las reglas disciplinarias y los reglamentos de evaluación y calificación (fórmulas concretas de la manifestación del poder de la institución escuela).

Entrevistas a los docentes directivos (mirada hacia el docente).

Temas emergentes:

- Reconocen tener profesores poco exigentes y poco actualizados
- Profesores que maltratan verbalmente a sus alumnas.
- Profesores que no se sienten interesados y no acogen las problemáticas individuales o colectivas de las alumnas.
- Profesores que no cumplen con sus jornadas de clases (evaden las clases, estando presentes en el Liceo).
- Profesores reconocidos como buenos y malos, según su desempeño académico y las mediciones externas.

Categoría de análisis, rol docente de aula (desde la mirada del administrador).

Predomina en esta nueva lectura la "debilidad" del rol docente; buscaría éste evadir responsabilidades, no existiría motivación intrínseca en el profesor. Quizás sus problemáticas son tan agobiantes, como las situaciones críticas que viven sus alumnas. Pero desde otra perspectiva, al parecer no se manejan herramientas pedagógicas y psicológicas, que permitan abordar las temáticas propias de la postmodernidad, que escapan a la preocupación del desarrollo de una asignatura en particular.

"...los profesores se identifican mucho con sus asignaturas". (Hargreaves A.; 1999).

El profesor asumiría un compromiso con la disciplina que debe enseñar, pero no repararía en las motivaciones personales de las alumnas y no establecería un modo de comunicación directa, natural que permitiera conectar el mundo de las alumnas con el mundo del conocimiento y otorgarle sentido particular, sino que quedaría atrapado en una formalidad, que provocaría el distanciamiento y se perdería el vínculo que establece la comunicación simétrica.

Entrevistas a los docentes directivos (mirada hacia las alumnas).

Temas emergentes:

- Ven a sus alumnas como "niñas desmotivadas", "niñas con bajo nivel intelectual".
- Alumnas afectadas por diversas problemáticas sociales, culturales y económicas.
- Alumnas con poca motivación por su futuro académico: *"sólo buscan sacar el cuarto medio para trabajar y ayudar económicamente a la familia"*
- Falta de apoyo de parte de los apoderados y poca presencia de ellos en el Liceo.

Es una verdad que se reitera en el mundo interno de las escuelas municipales; la falta de apoyo y presencia de los apoderados. Y a esto se agrega la falta de apoyo interno: "los profesores no acogen las problemáticas sociales de las alumnas".

Si no se toma como elemento sustancial a la educación; la dimensión social de la alumna, difícilmente se podrá establecer un nexo entre el saber cultural de la escuela y las expectativas reales de las alumnas.

Como se ha planteado al comienzo del análisis no existiría consideración de parte del docente; de entender lo curricular como un fenómeno social también. Sino que se quedaría enmarañado en lo que Hargreaves sostiene: el profesor se identifica desde su especialidad, quiere transmitir desde un conocimiento en particular, pero no sería capaz además, de transferirlo a las alumnas, porque los códigos que se manejan no son equivalentes.

SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS: CONSTRUCCIÓN DE TIPOLOGÍAS.

“El mundo intersubjetivo no es un mundo privado, es común a todos. Existe porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos”. (Schutz A.; 1973).

Desde esta perspectiva la escuela y en este estudio en particular: el aula, se convierten en espacios de construcciones intersubjetivas, que se expresan en los discursos de los actores.

El modo de definir a los sujetos como tipos humanos revela el uso de tipologías y tipificaciones, que son el almacenamiento de la interpretación que hacemos de los otros y de nosotros mismos.

“Las personas desarrollan y usan tipificaciones (constructos de primer orden) en el mundo social.

La relación entre las tipificaciones y el lenguaje evidencia que las tipificaciones existen en la sociedad, y que las personas adquieren y almacenan tipificaciones a través del proceso de la socialización y, de hecho, durante toda la vida. Las tipologías que usamos se derivan de la sociedad y son socialmente aprobadas. Han superado la prueba del tiempo y han llegado a institucionalizarse como herramientas tradicionales y habituales para la vida social. Si bien el individuo puede crear algunas tipificaciones, la mayoría de ellas son preconstruidas y derivadas de la sociedad”. (Schutz A.; 1973).

Alumnas tipificadas por los profesores; se presentan:

- Desmotivadas
- Ignorantes
- Pragmáticas
- Resisten a las normas
- Inadaptadas a los cambios culturales (ámbito escuela)

Si de esta manera los profesores interpretan a sus alumnas, entonces el poder de estas generalizaciones y estigmatizaciones, nos introduce en un mundo cotidiano complejo y que se manifiesta como una herejía, tomando el concepto de Hargreaves cuando se refiere al conocimiento de la cultura del profesor. Efectivamente si nos detenemos en cada una de estas tipificaciones, estamos referenciando un mundo desolador para el profesor; ese es su escenario, la sala de clases y en ella interactúa con estudiantes que no comprenden la cultura de la escuela, "que no saben nada", "que no comprenden nada", "que pueden construir, pero sin comprender y menos ser capaces de evaluar sus propios aprendizajes".

Con esta mirada tan negativa de parte de los docentes se puede comprender que las interacciones al interior de la sala de clases no reflejen el clima de comprensión y atención que merecen las estudiantes y ello se manifiesta, además, en los bajos rendimientos que alcanzan las alumnas y de ahí que posean una baja autoestima, en el sentido de no creer que

tengan las mismas capacidades de otros jóvenes, que sí logran alcanzar mejores resultados académicos.

“El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general”(Hargreaves A.; 1999).

Lo “natural” del mundo social es que los seres humanos interactúen apoyados en sus ideas, ideologías, valores y creencias preconcebidas y con esas gafas interpretamos el mundo de la cotidianeidad.

Pero la escuela y específicamente el aula debe abrirse a hacer consciente nuestro mundo interno impregnado por nuestras creencias estereotipadas y ver el proceso educativo; y la práctica docente como un proceso lúcido, donde deben interactuar elementos de la profesionalidad y asumir un rol de comunicación efectiva, de lo contrario la relación se vuelve insana y las metas no se alcanzan.

Profesores tipificados por las alumnas:

- Fomes, aburridos y lateros
- Autoritarios
- No innovan, y no están actualizados
- Poco exigentes
- No se preocupan de mejorar. Mediocres
- Estigmatizan a las alumnas delante de otras.

Las tipificaciones que las estudiantes hacen de sus profesores acusan una realidad subjetiva que no puede desconocer el profesor de aula y esta mirada desde el pupitre debe motivar en él una profunda reflexión y permitirse la autocrítica. Revisar el modo cómo entrega sus saberes y de qué forma establece la comunicación con el otro al interior del aula.

Lo que se deduce de estas estigmatizaciones es que el profesor(a) ejerce un poder y lo ejerce de un modo autoritario, que revela temor en el profesor(a), que estaría fundado en la falta de sentido y orientación que acusa en su quehacer pedagógico.

"El desarrollo de un sentido de misión construye la lealtad, el compromiso y la confianza en una comunidad escolar". (Hargreaves A.; 1999).

El compromiso humano y profesional es lo que puede dar dignidad al trabajo docente.

La sala de clases y la práctica pedagógica, que nace en ella no se da, sino en un contexto mayor; que es la sociedad. Pero al parecer la cultura de la escuela se aleja de la sociedad en su práctica cotidiana y esto sería contradictorio con el sentido de formación valórica, que la escuela teóricamente asume.

Los protagonistas de la acción cotidiana están en una relación inarmónica, tensa y sin afectos. El conflicto "apagado", "subterráneo", que vive el Liceo se da en una relación de adultos responsables y jóvenes en formación.

CONCLUSIONES

El gran objetivo de este estudio era identificar si las prácticas pedagógicas de los profesores de Lengua Castellana y Comunicación en un Liceo Municipal eran coherentes con los nuevos Programas de Estudio en el marco de La Reforma Educacional Chilena. Y establecer el significado que las alumnas le otorgaban a las experiencias educativas en este subsector de aprendizaje.

Y nos encontramos con una realidad que no se ajusta a las exigencias y expectativas del nuevo currículo. Las prácticas pedagógicas observadas en el aula nos hablaron de una realidad que se ha querido superar en educación, no obstante está ahí con todas sus debilidades, consolidando una realidad educativa que agoniza y que grita en silencio. Está latente el deseo de un cambio.

Los datos nos mostraron un perfil docente debilitado, desorientado y no se reflejaba en sus prácticas innovación. Lo que quiere decir que los profesores no cuentan con la preparación adecuada para enfrentar los nuevos desafíos que les depara la Reforma Educacional.

Nadie quiere continuar en un estado académico que ni siquiera responde a un estilo conservador o tradicional de una clase expositiva, sino que nos encontramos ante situaciones de clases que nos muestran a profesores "anecdóticos", "pasa materia" y otros "inclasificables", porque en general,

no existe una práctica pedagógica que responda a algún principio orientador, que respete algún enfoque en particular, que se evidencien objetivos metodológicos coherentes con el nuevo Marco Curricular.

Frente a este preocupante panorama de la realidad particular de un Liceo; se observa, en general, que no existe la innovación, no hay cambios, no hay incorporación de nuevos modos de realización de una práctica pedagógica innovadora. Pero a pesar de esta alarmante situación, como luz de esperanza, nos encontramos con el trabajo de una profesora que es capaz de lograr aprendizajes significativos en sus alumnas y las claves de dicho proceso están dadas básicamente por dos condiciones: ser capaz de crear un clima de aula afectivo/respetuoso y ser capaz de trabajar metodológicamente, considerando los intereses de los alumnos como también, recuperando su lenguaje juvenil.

Pero desde una mirada global se observa una rutina que quita todo entusiasmo y no obstante, se da como un hecho natural. Los roles de profesor y de alumnas se cumplen bajo la tensión de un disciplinamiento propio de un establecimiento que se ha "envejecido" y no ha sabido avanzar con sus años y se ha transformado en una institución aislada y temerosa de establecer redes y de crecer en el fondo.

El liceo ha involucionado y es el principal actor y ejecutor de todo cambio posible y mientras no reconozca o no quiera autoobservarse y ver sus

debilidades y enfrentarlas. En el futuro será la evaluación docente quien lo haga.

Los objetivos de la investigación llevaron a construir dos categorías de análisis: las prácticas pedagógicas en aula y la relación profesor-alumna. Dichas categorías también, refuerzan negativamente las conclusiones del estudio, puesto que no se da la innovación en las prácticas pedagógicas, por tanto, no se promueve un currículo que favorezca el desarrollo humano e intelectual de las alumnas como lo expresa La Reforma Educacional Chilena. Y esto se agudiza al observar un tipo de interacción negativa que no provoca la horizontalidad y simetría en la interacción de los sujetos, sino que se da una asimetría, que genera el distanciamiento, la incomprensión, por ende, la desconfianza mutua.

Toda práctica pedagógica se realiza en un contexto determinado, es decir, en un tipo de escuela que tiene una determinada historia, pero que además la conforma un universo particular de individuos. Más allá de sus diferencias particulares como individuos las construcciones de significados subjetivos construyen al sujeto social en una individualidad, que se transforma en el fondo en el modo cómo vemos la realidad de la vida cotidiana en el "aquí y ahora".

"La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente"(Berger y Luckmann; 1967).

La toma de conciencia partiría por la consideración del proceso educativo como un proceso eminentemente social, por tanto, las formas de relación van a determinar las miradas que tenemos los unos de los otros, en el fondo vivimos e interactuamos apoyados en nuestras percepciones, interpretaciones, recetas y tipificaciones.

Por tanto, el tipo de interacción que se establezca estará marcado por el modo cómo yo interpreto la realidad y ello marcaría también las formas como yo interactúo en el mundo de la vida cotidiana y por consiguiente, las formas como yo me relaciono con los otros concretamente en una relación "cara a cara".

Cada una de nuestras interpretaciones y la selección de nuestros términos marcaría también el modo cómo el otro me interpreta a mí mismo, en la reciprocidad de toda relación humana.

Entonces, si mi interpretación de la realidad que me toca vivir es desesperanzadora, rutinaria, escéptica; difícilmente se podrá construir un trabajo pedagógico que nos lleve a mejores resultados, tanto del punto de vista académico como social.

La desesperanza se transmite y se construye y el otro se hace receptor del desaliento y no se sentiría con la capacidad para enfrentar los desafíos que la sociedad le impone y nace el autoconvencimiento de que la realidad se

nos presenta de ese modo y por "nuestra condición" no habría otra posibilidad.

Quién tiene, entonces, la capacidad para revertir dicho proceso; es el profesor responsable de ejecutar una práctica pedagógica que sea el puente entre el conocimiento y la realidad social y cultural particular del sujeto que aprende.

Toda práctica pedagógica se da en la particularidad de la relación entre un profesor(a) y un grupo de alumnos(as) y ello incide en la calidad de dicha práctica.

La inquietante realidad educativa del Liceo estudiado nos lleva a sugerir ideas para el cambio y con un único objetivo emergente: entregar a los niños y jóvenes chilenos una educación de calidad y con equidad, construyendo una sociedad democrática y solidaria en contra de todo tipo de discriminaciones.

SUGERENCIAS

Algo que parece obvio, pero en la realidad cotidiana de la escuela, no se da: el trabajo en equipo. Es decir, compartir las experiencias y las prácticas metodológicas desarrolladas en aula y construir las planificaciones en conjunto, considerando la interdisciplinariedad y las características propias de las alumnas demandantes y su contexto.

Planificar en función de las necesidades reales y las características e intereses particulares tanto de las alumnas como de los profesores, que conocen la realidad; su escenario: el aula.

Mejorar los modos de trato, a partir del lenguaje y su afectividad, reconocer los códigos vigentes. Acercarse y comprender la cultura juvenil, las necesidades, motivaciones y emociones de los actuales estudiantes.

Adaptarse al cambio de sociedad y a las exigencias que ello nos trae, respetar básicamente el mundo heterogéneo de los jóvenes actuales y ello significa, en primer lugar revisar los modos de convivencia al interior del Liceo.

Los profesores estarán obligados, casi como una medida de sobrevivencia, a relatar y compartir sus experiencias de aula. Deberán estar preparados a la crítica y la autocrítica. Estar dispuestos a ser evaluados. Una evaluación que permita a todos tomar conciencia de lo vertiginoso que son los cambios

en la sociedad del conocimiento, cómo surge minuto a minuto la información. Por ende, de qué manera esta situación va afectando la realidad del aula.

Es necesario tener un diseño curricular participativo en su elaboración y ejecución, y que responda consensuadamente a los intereses de los integrantes de dicha comunidad. Donde se manifiesten con claridad los objetivos a alcanzar y el modo cómo se van a ejecutar y luego, cómo se evaluarán; sin olvidar que existe un marco modelador superior que debe ser tomado en cuenta: La Reforma Educacional Chilena.

Finalmente para alcanzar los cambios necesarios en el currículum, es importante el perfeccionamiento permanente de los docentes, a través de talleres de reflexión, cursos de especialización y escuelas de verano, para alcanzar la comprensión, sensibilización y profundización de los nuevos paradigmas curriculares.

ANEXOS

Entrevistas en profundidad a los profesores de aula de los cuatro niveles de enseñanza media.

Los profesores respondieron a la pregunta: ¿Cómo ha beneficiado la actual Reforma Educacional el proceso de enseñanza/ aprendizaje, específicamente en el subsector de lenguaje y comunicación y cómo el profesor percibe los aspectos de innovación en Educación?

Respuesta de la profesora:

El cambio está dado por la posibilidad de realizar actividades; como hacer noticias, diarios, entrevistas, etc.- Bueno, antes igual se hacía, pero la diferencia es que ahora el papel dice que se puede hacer.

La innovación estaría dada por la interdisciplinariedad, es decir, si tienen que pintar, utilizan las técnicas de arte. Ahora igual la asignatura es más psicológica y va hacia el análisis social.

Se le pregunta a la profesora ¿cómo las alumnas perciben la innovación?

Yo creo que no lo perciben, porque ellas no pueden comparar. Lo que sí me dicen: “-Señorita, usted no más hace estas cosas, porque los otros profesores no hacen lo que usted hace”.

Segunda Entrevista:

Cuando se le formula la pregunta: ¿Cómo la actual Reforma ha beneficiado el proceso de enseñanza de la lengua Castellana?; la profesora realiza un gesto reprobatorio con su rostro.

Respuesta:

La Reforma ha sido una apertura a muchas cosas, yo me he visto desorientada y he sentido también desorientadas a las alumnas. Yo he hecho de menos el orden cronológico del antiguo programa. Es importante para las alumnas entregarles un orden. Lo que valoro...(pausa) del actual programa, es que a las alumnas les brinda experiencias pedagógicas. Pero siento que deberíamos preparar mejor a las alumnas y entregarles herramientas concretas, que sean capaces de llenar un informe, un acta, un documento, más que saber el valor estético del creacionismo.

La innovación pedagógica es algo que cuesta ver, por ejemplo; a mí me envían a reuniones y nunca se da después la oportunidad de comentar esa experiencia. No hay un trabajo real de reflexión y planificación. Se cumple con las planificaciones, pero ahí quedan. La U.T.P. te entrega un documento y luego archiva. No hay apoyo por parte de la U.T.P.

Desde el punto de vista de la transversalidad no existe un trabajo en equipo, todo se da por la casualidad, si yo soy más amiga de la colega vemos que estamos coincidiendo, pero ¿cómo sé yo, que está trabajando el colega de biología o cómo se ve esto en las matemáticas. Pero no es algo que se trabaje, todo queda en el papel y sólo yo puedo hacer algo, pero ¿el otro colega?

Tercera Entrevista:

Fue algo nuevo y como nuevo fue difícil, fue complicado, costó (con una expresión de sonrisa leve), no era claro, uno estaba acostumbrada a lo antiguo, todo era más ordenado, uno tenía muy claro lo que tenía que hacer; incluso yo creo que los alumnos aprendían más, todo les quedaba más claro: los períodos, los movimientos, los autores por generaciones, etc.

Ahora yo asistí a todos los cursos de Perfeccionamiento realizados por la Universidad Católica, pero yo encontré que los profesores se lucían mucho y las cosas quedaban igual de confusas, en esa experiencia uno aprende más de los otros profesores, yo aproveché de sacar fotocopias, recopilar materiales.

Yo no percibo que las alumnas descubran un proceso distinto, además ellas están inmersas en un proceso de Reforma y no creo que tengan un diálogo con los papas donde ellas puedan comparar su educación con la de los papas.

Pero otra cosa que yo observo es que estas niñas no saben nada, además ellas ven televisión (los programas musicales, los reality y las teleseries) y eso no les deja nada, no aumenta sus conocimientos, su cultura, y lo básico. Tú les preguntas cultura básica y no saben nada.

Oye, si lo único que cambió fue la cosa valórica, pero uno en su ramo siempre, toda la vida lo ha visto, y la parte contenido es lo mismo lo único que ahora está todo desordenado y las alumnas están más perdidas”.

Entonces como te digo, yo creo que las alumnas ahora, con esta Reforma saben menos que antes. Es decir, que ellas aprehendan el conocimiento...no. Ahora hace tiempo que se implementó esta Reforma, pero en Media lleva sólo cuatro años, así que es pronto como para evaluar.

Cuarta Entrevista:

La Reforma tiene varias aristas, el Perfeccionamiento docente es uno...Ha sido un proceso complejo y para el cual hay que estar preparado. Ahora yo participé de todos los cursos de perfeccionamiento, pero no me entregaron una claridad respecto a cómo debíamos trabajar en esta nueva Reforma, yo vi más bien un lucimiento de parte de esta gente y tampoco en esa instancia se dio un debate sobre lo nosotros pensábamos respecto a esta Reforma, porque todo es criticable. Sino que ya estaba resuelto.

Ahora yo diría que no es bueno desechar lo tradicional, porque el profesor juega un papel importante en la conducción del proceso de formación del alumno.

Yo diría que lo novedoso está en entregarle al alumno más protagonismo, él está ahora para el hacer, es un alumno más productivo, pero con menos conocimiento, yo diría que esta Reforma ha marginado el conocimiento y éste es muy importante para desarrollar el pensamiento.

Los O.F.T. son un elemento importante, pero en el caso de nuestra asignatura siempre se ha estado educando, guiando con valores.

Todo este trabajo no se puede dar en forma aislada debe existir un compromiso de todos...

La innovación, es poca, más bien desde el punto de vista cognitivo el alumno se puede evaluar y puede evaluar junto al profesor, pero los alumnos no están preparados para asumir esa responsabilidad de una autoevaluación, entonces uno debe controlar bastante el proceso, porque de lo contrario se pierde ese valor.

Por otra parte, faltan recursos, por ejemplo tenemos un solo video y cuántas alumnas y cuántos profesores. Nosotros no contamos con todos los recursos como para implementar medios audiovisuales a nuestro trabajo de aula...(el profesor se retira porque debe ir a realizar una clase).

Entrevista a los Docentes Directivos

El orientador responde a la pregunta cómo percibe la realidad de la escuela y a las alumnas. A lo cual responde:

Bueno el 70% de nuestras alumnas tienen graves problemas sociales.

Mira,-tú, sabes que hay dos factores que inciden en el desarrollo de un ser humano. Primero la dotación genética y ese niño iluminado "que viene con la marraqueta bajo el brazo" y va a salir adelante, pero está el otro, que no tiene esa carga genética y más encima nace en un ambiente pobre, que no tiene la capacidad genética para salir adelante y esa niña es la que necesita más la escuela. Ahora esta tarea se hace más difícil, porque no tenemos una administración pedagógica, sino que tenemos una administración por una administración donde lo único que interesa, que los 30 pesos de la cera sean los 30 pesos que había que gastar.

Lo que hace falta aquí; un director que diga: -Ya, este mes no se compra cera, ni detergente, pero sí, se compran todos los vidrios de las salas, porque eso va a mejorar la calidad de vida de las alumnas.

Mira, me acaba de llegar esta carta, que viene del D.E.M., preguntando si se realizaron las siguientes actividades y obviamente que no se han realizado, porque aquí no se trabaja con una planificación, yo hago lo mío, pero no obtengo respuesta, ya ves, tú en el consejo, yo di un diagnóstico y

sugerí lo que había que hacer, pero cuál era la actitud de los profesores. ¿Tú estuviste ahí?. Criticar la forma como yo estaba diciendo las cosas, pero ¿quién atendió al contenido?

Aquí no hay un trabajo pedagógico planificado y todo se hace porque hay que hacerlo, pero cuántas tardes de la reflexión pedagógica no se hace nada y se deja la tarde perdida.

Pero como orientador frente a un 70% de alumnas con problemas ¿cómo las ayudas?

-La verdad...(pausa) que muy poco.

¿Y existe ayuda externa?

¡No! Y se hace lo que se puede y es muy poco. Mira, la "escuela para padres" es un buen recurso. Para decirle al apoderado: ¿cuántas horas su hija ve televisión?, le pregunta ¿cómo le fue en la escuela?, ¿tienes tarea? Y nuestros apoderados serán pobres, pero no tontos. Algo les llega. Pero una niña hedionda que ve a la mamá hedionda y ésta no le dice nada es más fácil copiar el modelo de la madre, porque es más sencillo.

¿Tienes la oportunidad de escuchar a las alumnas y escuchar su mirada que tienen de los profesores de aula?

Mira, desgraciadamente en tu área existen profesores que tratan muy mal a las niñas, por ejemplo, les dicen cosas como: -"Oye, tú, tontita, hasta cuándo hablas", u otra que se para frente al curso y grita: "que se han imaginado, yo soy la profesora, cállense". Y yo te digo una cosa: tú gritas a una alumna y le das pie para que ella te grite, o tú te enojas, la niña se da cuenta, porque te está observando.

¿Se puede modificar la conducta de los docentes?

-Claro, pero ahí hay que evaluar. Mira lo que pasa con las notas. A ti se te entrega un cronograma, que decía que el día 12 tenías que tener tus notas . Ya para qué voy a ser tan neurótico, reviso el día 15 y si no tienes tus notas te mando un oficio , reviso de nuevo el día 20 y te llamo, no es cierto, a ver ¿qué harías tú? Bueno en este colegio hay profesores que se sienten ofendidos ante un llamado de atención: "Por favor, yo soy profesor" Pero aquí hay buenos profesores como otros muy malos.

¿Tú percibes que se esté trabajando en coherencia con una Reforma?

-No aquí el profesor trabaja con las alumnas de la primera fila y nunca llega a conocer a las alumnas del fondo de la sala. Y el profesor no se levanta de su banco. No aquí no hay Reforma y menos innovación.

¿Cómo puede ayudar a los profesores?

-Pero cuándo, en el recreo, en el tesito que entre paréntesis una vez una colega fue tan rota, pero después se disculpó, pero me sentí en ese momento podrido. Mira si el trabajo del orientador es un trabajo administrativo más, mira me hago cargo de las matrículas, luego de la electividad, las reuniones de apoderados, la prueba y luego vienen las matrículas de nuevo. ¿Cuándo podemos hacer un taller?, ¿en qué momento?, ¿con qué recursos? Pero yo igual tengo la intención de trabajar con los nuevos estilos de aprendizaje: el pragmático, el reflexivo y el teórico y ahí en la práctica tú descubres si te sirve o no, pero ese es mi deseo y lo voy a hacer.

Entrevista con la Jefa Técnica.

Las preguntas son similares percepción de las alumnas y prácticas pedagógicas en aula y el modo cómo interactúan los docentes con sus alumnas.

-Yo no creo que nuestras alumnas sean diferentes a las de otras escuelas. Yo diría que son las mismas niñas que entran al uno, con una diferencia de notas.

No aquí no ha entrado la Reforma, es muy poco. Yo creo que hace falta más perfeccionamiento y el año pasado tuvimos muy poco apoyo en ese sentido, y eso que yo lo solicité al D.E.M.

¿Cómo puede la U.T.P. apoyar o incentivar el cambio?

-Bueno ahí habría que empezar a observar clases, pero tú sabes que aquí existe una cultura que no te permite entrar a las clases.

¿Pero se puede hacer?

-Sí te lo permite la ley, pero llegar a hacerlo es muy difícil habría que buscar otras estrategias y así y todo; lo que hicimos el año pasado se prestó para problemas , lo que eran los comité de delegadas. La idea era conocer las problemáticas y solucionarlas, pero se transformaron en puros cahuines esas sesiones.

¿Qué necesidades manifestaban las alumnas?

A ver, espera tengo yo un cuaderno dedicado exclusivamente para registrar esas situaciones. Aquí está (todos mis cuadernos son iguales) (lee en silencio) Mira, son bastante autocríticas: falta de motivación de parte de ellas por el estudio, indisciplina en la sala, muchos atrasos y esas son las cosas más frecuentes.

¿Los atrasos, de parte de ellas?

-Sí, pero también de los profesores, que se demoran en tomar los cursos.

¿Aparecen mencionadas actitudes de los profesores que no favorezcan las prácticas pedagógicas?

-Sí, profesores que las descalifican y ahí aparece la profesora de lenguaje. Pero ¿qué hacer? Si por otro lado son profesores con mucho prestigio, porque frente a una medición externa ellos logran buenos resultados.

¿Se conversa con los profesores?

-Sí, pero siempre te da su punto de vista y busca saber quién hizo la denuncia, como para buscar "represalias", entonces a la larga no es mucho lo que se puede hacer.

¿Hay experiencias exitosas en el área de las prácticas?

-Sí, pero muy poquito. Pero ahora se va a desarrollar un Proyecto con María Ester y su taller de técnicas de estudio, que ha dado muy buenos resultados y eso se va a ampliar a más cursos. Y también trabajar en coordinación con el jefe de departamento. Porque tú sabes, la interdisciplinariedad es algo que tampoco se está dando. La idea era que el año pasado que los jefes de departamento lo hicieran, lo intencionaran, en cuanto a evaluar el desarrollo pedagógico de su área, pero no se entendió así, sino como un control, como intervención, como persecución.

Entrevista al Director del Establecimiento:

Bueno nuestras alumnas arrastran varias problemáticas, son de un nivel medio bajo y bajo y no vienen al colegio con un proyecto universitario, sino a sacar el año y eso quieren sus apoderados, pero sin su apoyo. El apoderado está interesado en que su niñita termine el año, aunque sea con un cuatro, pero que lo termine.

El problema que nosotros no ofrecemos nada y nuestros profesores que llegan tarde, que estando en el colegio inician tarde sus clases y luego se aparecen con una licencia médica o un permiso administrativo. Que tenemos profesores también que tratan mal a las alumnas y otros que no se renuevan y marcan el paso, que no exigen a sus alumnas, no ocupan metodologías innovadoras.

¿Cuáles son las fortalezas del Liceo?

-Sin lugar a dudas si el Liceo tiene malos profesores también tiene muy buenos profesores. Profesores con perfeccionamiento. Su infraestructura y ahora nos felicitaron, porque obtuvimos 40 puntos de 181 alumnas, 60 alumnas obtuvieron sobre los 450 puntos, claro que ninguna fue puntaje nacional. Esta misma escuela de verano pretende nivelar al alumnado. Ahora hemos podido seleccionar un promedio 5,5 aproximadamente. Vamos a estar controlando estratégicamente con ciertos profesores que el año pasado ya empezaron a trabajar con las alumnas como es el caso de María

Ester y hay otras estrategias, todo depende de lo que pase ahora (Concurso público para ocupar el cargo de dirección del establecimiento).

Técnica: Grupos Focales (Nivel Primero Medio)

El grupo focal se inicia con la pregunta si les gusta la asignatura:

Que nos guste el Castellano...nos ayuda para el vocabulario, sacar la personalidad.-A mí me gusta más o menos Castellano, porque a mí me gusta más como aplicar la materia, no tanto como concepto.

Ahora ¿cómo es su clase?

-La señorita se pega mucho con los ramos, en una materia, la señorita dice me gusta esta materia y se queda pegada en eso. Y no porque tenemos que aprender de todo. Tenemos una palabra mala y está todo malo y tenemos que responder de memoria y no nos deja decir las cosas con nuestras palabras. Y parece que con todos los cursos hace lo mismo, porque yo una vez estaba en el teléfono y unas niñas estaban preguntando por lírica.

¿Les gusta que les dicten?

-No es que si uno se pierde no repite. La profesora dice no se puede, niñitas, porque estamos atrasadas en la materia y nos dice ¿cómo tan vulgar?

¿Y no explica?

-Nos explica, pero se molesta. Por ejemplo, tenemos una practicante de historia y ella todo lo explica antes, y son entretenidas sus clases. Yo salí con buena base de básica, porque o si no estaría perdida.

¿ustedes le dicen a la profesora?

-Yo a veces le corregía y casi me pegaba lo que pasa , que se pone histérica. Yo pienso como ella nos corrige a nosotras, nosotras también podemos corregirla a ella. Yo tengo buena relación, pero cuando tengo que decirle algo se lo digo. Y ella contesta : que nosotras no hemos vivido lo suficiente y cuando la corregimos se enoja. Nunca corrige los errores. La otra vez estuve como dos semanas tratando que corrigiera la nota. Las pruebas son sólo de memoria. Lírica fue de conocimiento, porque teníamos que analizar un poema.

¿Cómo era la prueba?

-Qué piensas tú sobre este tema. Las pruebas de los libros me gustan porque ella pide explicar con nuestras palabras...Ella llega enojada,

choreada, "no me molesten", levántense, niñas y ahí se pierde bastante tiempo. Después nos dice si uno le reclama por una pregunta, o una tarea o una respuesta de prueba mal corregida, ya llega la otra clase y dice: "no si está bueno" " verdad, tenían razón".

Dicta, dicta, Pero, niñas cuando lleguen a cuarto van a tener que ser muy rápidas.

¿Y no hace otras actividades?

-Hace trabajo grupal, pero una vez que una niña no entendió la actividad la trató de tonta y que no servía pa´na y la niña se fue como...y no pudo hacer na´cachai, se bajoneó caleta.- No si esas niñas son tontas y otros profesores dicen que son buenas o malas siempre nos están pelando. Frase típica: "este curso era bueno, pero ahora se echó a perder" Señorita, este curso cuando empezó no la conocíamos a usted. Nosotras le estamos dando nuestro punto de vista a usted y nosotras le decimos.

...Abran su cuaderno, revisa la tarea, dicta. Abran la página 120 del libro, trabaja hartito con el libro. Lo único que hace es escribir en la pizarra palabras que no conocemos.

¿Qué otras actividades realizan?

-Noticias, poemas, esas cosas nos han mandado. Nos dice, "niñas"

¿Qué les parece ese trato?

-No nos gusta y uno le dice seño y ella se enoja. Una vez nos pasó una obra, pero esa fue la única vez. Hay artos cursos que nos hacen leer lo mismo y no todas tenemos la misma situación y en la biblioteca no están los libros. La señorita del año pasado nos hacía leer 5 libros por ejemplo y trabajos grupales eso lo encuentro más entretenido. En taller de lenguaje aprendimos más – ya hagan un curriculum y ella dictaba (risas) lo que era y luego uno lo hace y en ese taller teníamos buenas notas, pero pasó que no puso esa nota. Y después hizo una obra de teatro y esa nota la puso.

¿Cómo son sus clases, en general?

-Las clases son aburridas, que no te motivan, da sueño. Más entretenida, que nos motive; es que son fome, no nos dan, nada de hablar, nada, nada. Super fome. La señorita Ada es como chistosa y hace entretenida , hace que uno se pegue la materia.

¿Qué les gustaría que no pasara?

-Que no dictara más, que escribiera en la pizarra, trabajar más en grupo, menos libros y nosotras decidir qué leer, porque nos ha hecho leer como cinco libros de gaviotas; Juan Salvador Gaviota, La niña en la Palomera, El gato que le enseñó a volar a la gaviota...Nos pidió un libro el semestre pasado y lo tomó ahora. Nos preparamos, pero después pasó tanto tiempo que nos fue mal...y es super ordenada pa´cobrar, pa´lo único que es buena (risas).

Resuman sus ideas...

-Cambiar a la profesora, porque hasta ella se enreda. Que dije -no, está mal eso, -no borre eso. Enseña una cosa y después pregunta otra. Más organizada. Que no nos dicte, pero de ahí hacer mapas conceptuales...

¿Innovaciones?

-Trabajar en equipo, que diera más tiempo y que cambiara su carácter, porque es muy alterada. Porque hay cursos que dicen ahí viene la señorita, pero nosotras decimos ahí viene la vieja. Es loca se contradice.

-Yo encuentro, en mi opinión, que la profesora enseña bien, pero es como muy prepotente y si no copiamos nos gritonea y por eso no me gusta estar en su clase (da sueño).

Una vez fuimos a U.T.P. porque siempre tenemos problemas y el grupo de atrás dijo:-no la cambié porque así podemos copiar. Pero esa no es la idea, porque nosotras queremos aprender.

Grupo Focal, Nivel: Segundo Medio de Enseñanza.

Se inicia el grupo focal con la pregunta: ¿Les gusta la asignatura de Lengua Castellana?

-A mí ahora me gusta Castellano. Lo hace bien como interactivo, interesante, entretenido.

-Antes no me gustaba porque no entendía. Pero ahora la profe me gusta, porque es super simpática y yo entiendo.

-Sí porque es super simpática y hace todo como un juego incluso.

-La señorita que tenemos ahora me gusta y es el ramo que mejor me va es Castellano.

¿Los profesores tienen que ver con que nos guste o no nos guste un ramo?

-Sí es como más la manera de enseñar de los profesores.

¿Y cómo hace las clases la profesora?

-Nos cuenta historias de ella, de nosotras, lo épico, así como lo de atrás. Nos enseña bien, otros no enseñan así. Y no nos gritonea.

¿Qué les gusta que les enseñen?

-Algo didáctico.

-Es que la señorita nos hace todo tipo de cosas, así que estamos super bien.

-A nosotras nos hace debate, hay conversación está todo el curso concentrado de repente nos dicta, pero no molesta.

¿Qué han aprendido?

-Escribir, hablar bien es lo que está más presente, hablar bien, escribir bien, -yo, ahora he arreglado mi ortografía.

-Ahora dan como más actividades, cosas que uno tiene que hacer.

Describanme las clases de la profesora:

-La señorita da el tema, comienza a dictar y para y comienza a explicar y así.

¿Qué actividades han realizado?

-El cuento, ¿qué más?, hacíamos hartas cosas, aparte que ella tiene todo bien programado. Trabajar en grupo, investigar sobre temas actuales: el aborto, el sida, la sexualidad...

-Incluso tenemos clases con ella las dos últimas horas, nos llega dando ánimos...es joven.

¿Y eso influye?

-Sí, porque es más como nosotras.

-Pero va más en la personalidad, porque yo el año pasado tenía otra profesora, no era tan joven y ella igual nos hacía la clase entretenida.

Grupo Focal, Nivel Tercero Medio de Enseñanza.

La pregunta es similar a los casos anteriores:

¿Te gusta la asignatura de Lenguaje?

-A mí me gusta Castellano, porque hablar comunicarse es fundamental.

-A mí me gusta, pero ahí no más, porque yo encuentro que es mucho más fácil que te pasen las cosas y tú estudiái, pero ahora hay que investigar, descubrir, analizar.

-Ahora creo que estas cosas son complementarias, porque se aprenden de igual manera.

-A mí no me gusta Castellano, porque yo creo que he tenido mala experiencia. No sé yo creo que vienen con la cuestión de antes de que tienen que estar todas en orden. Y los profes le ponen buenas notas a las que participan.

-A mí me gusta leer, pero las clases del colegio no me gustan. Yo voy a un taller literario en la Universidad Diego Portales y ahí leo a Nicanor Parra a Jorge Teillier, y ahí te explican, el autor fue así, su vida fue así y de ahí que escriba así. Por ejemplo, ahora estamos leyendo a Kafka ,carta a su padre. En cambio aquí se leyó La Odisea y se tiró el libro y nadie capta, ahora cuando dieron un cuestionario, ahí entendí más.

¿Cómo les gustaría que fueran sus clases?

-Más didácticas para las alumnas, siendo que a la profe le interesa todas se van a interesar, trabajar en grupos, más dinámica.

-Yo creo que se están quedando ahí, como era antes.

¿Cómo desarrolla las clases la profesora?

-Dicta actividades y la tenemos que realizar y nada más.

-Sí es así, pero ahora estamos con las disertaciones: La Edad Media, Luces de Libertad, son cuatro unidades.

¿Y cómo les fue?

Tuvimos la mayoría malas notas, porque en las disertaciones cuesta tomar nota y aparte que fue como muy rápido. En Siglo de Oro hubieron puros

rojos, hubieron estos autores y escribieron sobre esto. Lo que pasa que lo decían las alumnas y las alumnas se equivocan.

Y la profesora ¿no les corrige?

-Nos hacía alcances, nos preguntaba, para que nosotras mismas le explicáramos a las compañeras. Pero eso es porque no hay interés, ella cumple con su clase y llenar el libro. Generalmente, las actividades las saca del libro que viene hechas en el libro.

¿Quisieran cambiar esa forma?

-Quisiéramos modificar eso. Sí la verdad, porque no entendemos.

Y ¿cómo es tu taller?

-Me hablan de una experiencia que fue El Barroco y yo aprendí y no fue una cátedra.

¿Cómo deberían ser las clases?

-Más dinámicas, participativas, motivadoras, porque la profe no motiva nada.

¿Cómo debería ser el profe?

-Bueno motivadora, que no tenga tranca (prejuicios). Primero que sea profesora de Castellano, que sea didáctica. Porque siempre somos las mismas, porque las que opinan son las que saben más y descalifica a las que no saben. La pofe no le da pa' más. No aclara dudas. Pa' mí las personas de edad son como una biblioteca, pero que esa persona de edad que esté como a la par. Mi mamá tiene 58 años, mi mamá es como super buena onda, ella es orientadora, ella sabe tratar a los apoderados, siempre está rodeada de niñas, la adoran. Tiene que ver con el clima del profe, él motiva.

-Yo creo que no es que el profe motive. Porque yo creo que es la onda del profe, es como a uno le cae.

¿A ustedes les gusta la juventud?

-No tanto la juventud, sino que sea un viejo choro, eso y que sea motivado y didáctico. Más bueno pa' hacer cosas, onda con más años, pero también una persona recién titulada, porque tiene ganas de hacer cosas, porque eso a mí me motiva.

-Yo tampoco sería tan drástica, porque ella quiere que nos vaya bien y ella está super contenta con el curso, siempre nos dice que somos un buen curso y está orgullosa de nosotras.

¿Innovaciones no hay?

-No, ni van a haber?

Chiquillas, conclusiones...

-Como conclusión con la profe uno tiene que buscar su información para que nos vaya bien en la prueba. Los profesores nos comparan con otros Liceos y eso nos tiene hasta aquí...Nos comparan porque nos va mal en la Prueba y dicen que un siete nuestro es un cuatro en el Liceo 1 ó en el Carmela... son flojos, porque no están motivados por ellos. Y nosotras ya estamos cansadas, ya tiene prueba de esto y esto y nosotras tenemos que buscar la información por otro lado...De parte del Liceo no llega nadie a la "U". Es que el Liceo está mal. Es que los profes son malos, pero no todos. Pero por ejemplo la profe de historia es buena, pero se enfermó y llegó un reemplazante y no entendí nada. Tu profesora de un ramo no debería tener tantas cosas, o sea ella que es profesora jefe. Es que qué podemos hacer nosotras, porque ella no está motivada.

Conclusiones...

-Es bueno el Castellano, me encanta, la materia también. Ahora depende del profesor y la actitud de la alumna, porque si tú no querí estudiar, o sea todo debe complementarse.

-El Castellano es fundamental y aunque nos guste o no nos guste lo tenemos que estudiar igual.

-Yo creo que depende de la profesora, como ella enseñe y ahí uno le toma el gusto.

Grupo Focal, Nivel Cuarto Medio de Enseñanza.

Se inicia el grupo focal con la pregunta si la asignatura es del agrado de las estudiantes:

-A mi me gusta lenguaje, la materia, onda leo la parte de lingüística, pero nunca he tenido buenos profesores.

El profe de ahora él igual es buen profesor, pero no excelente. Lo malo de él es que es poco dinámico, se van por el lado de la lata, porque dentro de todo la materia es interesante y sirve.

-La profesora que yo igual aprendí era del PreU. Verbal, ella enseña muy bien, pero es tan pesá, que uno no se atreve a preguntar, yo entendí hartito con ella, pero no me cae bien y menos para preguntarle.

-El profe no es malo, pero es su método, de mirarle la cara ya me da sueño, habla de un libro y habla toda la hora de clases del libro, dentro de todo es bueno, los discursos, el ensayo, -ya me tiene aburrida...(risas).

-Ya a ustedes les hizo leer Afrodita, ya Afrodita tenía puras recetas y preguntaba por las recetas, esa profesora era como profesora de básica, yo podía tener toda la materia, pero si no tenía colores, no tenía el siete.

-Yo encuentro que la base de lenguaje, matemáticas en este Liceo no es buena y tengo pucha miles de compañeras que lo respaldan, la base es mala, pucha compara que tienen excelentes notas y se sacan 400, 500 puntos, pero igual hay compañeras con pésimas notas y les va bien en la Prueba.

-Cuando llegamos al colegio era como al lote, nunca hemos estado ni ahí con los profes. En cambio a la otra generación ya las empezaron a apretar más.

-Pero es que pasó que siempre faltaba un profesor, por ejemplo en Biología, hay falencias de profesores, nunca tuvimos profesor de Biología.

Depende ¿cómo te parezca el profesor es como estudias?

-Yo no considero profesores malos, sino que es el método. Pero hay profesores flojos.

¿Cómo les gustaría una clase?

-Escribir una canción, un mapa lingüístico...Yo estudio por las mías, porque yo quiero ser alguien, porque por ejemplo el profesor de Biología me cae super mal, pero yo estudio por mi cuenta y me va bien.

-Lenguaje es la base de la sociedad y para poder comunicarme yo necesito lenguaje. No es que yo quiera, sino que lo necesito. Yo no digo que el profe esté ja, ja o con títeres, pero ir interactuando, leyendo, aunque sea autorreferente, por ejemplo la clase más entretenida, porque habló de un viaje de él. Con los profesores lateros, filo porque no pasa nada.

La alumna escucha cuando quiere y el profesor hace clases cuando puede, porque no hay sanciones. Todo se origina desde la autoridad máxima, porque no hay normas claras, la reputación no es buena y su nivel académico. A los profesores no se les exige y uno rinde cuando a uno le exigen.

En síntesis ¿cómo son sus clases?

-Las clases son fome, aburridas...por ejemplo a mí no me gusta matemática, pero el método del profesor me gusta y si uno habla, él nos mira y no sigue hasta que nos callemos. Él leyó la cartita desde el primer día 10 minutos de atraso y tercer atraso citación de apoderado y no sigue la materia si no entendemos.

-Yo no considero que en este colegio haya profesores malos, pero muchos no se ganan el respeto de las alumnas, otros son como una alumna más.

-Hay profesores exigentes, otros son lateros, otras clases son como hora libre. Él es excelente profesor sabe hartoo igual, ha ganado caleta de premios y todo. Sabe hartoo, pero no explica, no, pero alguien que le guste va a aprender hartoo...pero tendría que volver a nacer de nuevo, porque tendría que cambiar su voz, su método, como piensa. De hecho en clases nadie opina, porque él habla, habla y a veces nos toma 5 minutos del recreo:-"claro",-dice él yo al principio perdí minutos con su bullicio y ahora no quieren escuchar...no se poh, se le cruzó una mariposa y habla de la mariposa y se va como en la profunda y habla demasiado sobre el mismo tema...

¿Trabajan en grupo?

-No, eso hace falta. Pero queda tan poco, yo creo que el caso está perdido...Yo voy a entrar a la U y voy a empezar de nuevo...

Observaciones en aula.

Los registros de las observaciones fueron ordenados en un cuaderno de notas, no se pudo grabar, sólo el registro se apoya en la memoria del observador, no obstante de acuerdo a lo observado las prácticas pedagógicas desarrolladas en la generalidad de los profesores mantuvo un

estilo único de desarrollo de sus clases, por tanto a continuación se presenta una clase como ilustrativa de cada nivel de enseñanza.

Clase observada, Nivel Primero Medio

La clase se inicia con retraso. Se observa un clima mixto entre bullicio y apatía.

La profesora dice:-abran su librito (tono subestimativo).La profesora apoyada en una pauta comienza la clase, dice la profesora que se inicia una nueva unidad: La Lírica. Pregunta: ¿de dónde viene la lírica?

Alumna: de lira.

Profesora: -Bien (la profesora dibuja en la pizarra una lira).

Alumna: esa no es una lira ¿la puedo dibujar yo?

La profesora le estira su mano ofreciéndole el plumón de pizarra.. La alumna dibuja una especie de xilófono o tormento. La profesora junto al curso en coro gritan: -¡No! Y la profesora no aclara el tipo de dibujo...

Profesora: -Quizás qué lira es esa, pero no la lira que conocemos de la poesía....Ya qué otro aspecto conocemos de la lírica ...la lírica puede estar escrito en verso o en prosa (la profesora comienza a escribir un esquema en la pizarra)...Ya otro elemento es quien habla en el poema, porque el poema tiene un autor, pero el poema se expresa ¿quién, niñitas? A ver,

niñitas están muy parlanchinas hoy, a ver ¿qué pasa?, ¿qué dices tú?...el hablante lírico, bien, el hablante lírico es quien habla en el poema...y este hablante lírico toma un temple de ánimo, que puede ser amargura... (una alumna dice:-feliz).

Profesora: -Bien alegre o triste, -melancólico, dice otra alumna.

Profesora: muy bien...Entonces ¿cuáles serían los motivos líricos...(silencio prolongado)...la soledad, la vida...y otro aspecto son las figuras literarias, A ver ¿cuáles se recuerdan? Acuérdense que en básica vimos esto, las que estuvieron en básica conmigo ¿se acuerdan? A ver ¿qué figuras literarias se acuerdan?

Alumna: la metáfora.

Profesora: -Sí, bien, la metáfora, ¿qué otra?, la personificación, ¿se acuerdan?...silencio...tocan la campana.

Observaciones en aula, Nivel Segundo Medio.

Las observaciones en este caso dan cuenta de un trabajo pedagógico organizado, planificado e intencionado y que las alumnas reciben de manera positiva, ya que esta experiencia pedagógica tiene sentido en sus vidas. A continuación se ilustra con una clase observada:

Llega la profesora a la sala muy seria se impone y dice a las alumnas.- me barren inmediatamente la sala.

Alumna: Chi...que llegó mandona, ni siquiera saluda.

Profesora: se va a su escritorio y chequea algo en el libro de clases. Una alumna barre la sala y la deja muy limpia. La profesora escribe un mapa conceptual en la pizarra, el tema es el punto de vista del narrador (testigo, omnisciente, protagonista). Luego la profesora construye un ejemplo oral y anticipa que es una historia triste la que va a contar: -una niña está en la playa, luego lee un libro, luego se quita un vestido blanco que lleva, ingresa al mar y se ahoga...Con este ejemplo explica el narrador testigo, toma el mismo ejemplo y lo transforma en protagonista y luego en omnisciente. Posteriormente retoma las lecturas de las alumnas. La Vida Simplemente, Crónica de una muerte anunciada, La Amortajada y El árbol...la profesora dicta una comunicación para solicitar recursos para pagar fotocopias(material que utilizará en sus clases) Luego dicta y define los narradores de acuerdo al punto de vista, focalización.

Alumna: ¿punto de vista?

Profesora: y yo ¿qué dije?

Alumna: focalización

Profesora: Bueno, punto de vista

Alumna: ¿vivió ,lleva acento?

Profesora:-Sí

Alumna: ¿dónde?

Profesora: la mira muy seria como diciendo está bromeando y le contesta:-
donde queraí.

Posteriormente la profesora reparte un texto con tres fragmentos, donde se refuerza el tipo de narrador. La profesora da tiempo para que las alumnas lean los textos. Luego la profesora lee cada texto y los clasifica de acuerdo al tipo de narrador. Finalmente la profesora pide a las alumnas que transformen los textos, cambiando el tipo de narrador desde el punto de vista de la narración. Se termina esa sesión.

Observaciones en aula, nivel tercero medio

En este caso la profesora me advierte que sus clases no se han desarrollado como ella hubiese esperado, puesto que ha debido participar de un curso de perfeccionamiento lo que la ha obligado a dejar al curso trabajando solo.

Registro de una clase.

Ingreso a la sala y las alumnas están muy nerviosas porque les toca exponer, la sala de clases está llena de cajas, y es porque las alumnas han ganado la promoción Kotek. La profesora me explica que no saludó al curso, porque ya lo había saludado en la hora anterior (Literatura e Identidad).

Las alumnas comienzan su exposición sobre la literatura y características de la Edad Media, hay errores conceptuales, pero la profesora no los corrige, sino que al terminar de exponer las alumnas, corrige aspectos formales del trabajo. También les dice a las alumnas, que si ellas han sacado la información del libro deben entregar la fuente de información...Sólo expone ese grupo, restan 30 minutos de la clase y no se hace nada...Las alumnas esperan con paciencia que toquen la campana.

Observaciones en aula, nivel cuarto medio.

El estilo de la práctica docente en este caso se mantiene en forma inalterable durante todo el período de observación. El profesor siempre desarrolló una clase expositiva.

Son las 8:00 de la mañana la clase comienza y la sala está casi vacía, las alumnas poco a poco comienzan a ingresar atrasadas. El profesor pasa lista, luego avisa a las alumnas que tomará un control de lectura atrasado (El proceso de Kafka) El profesor pide silencio, les recuerda a las alumnas que comenzaron a ver un nuevo tema: El ensayo, el profesor escribe en la pizarra El Ensayo...las alumnas se van quedando en silencio en la medida que el profesor comienza a hablar sobre el ensayo, luego interrumpe su definición para dictar las preguntas del control atrasado,(el profesor no separa a las alumnas que deben prueba, sino que conservan su ubicación). El profesor continúa, escribe en la pizarra características del ensayo y comienza a explicar cada característica, apoyándose en un texto de educación antiguo y no en el texto del estudiante. Luego pide a las alumnas que lean las características que aparecen en el libro de Educación. El profesor indica a alumnas que están dando el control atrasado, esta situación provoca un ambiente un tanto bochornoso...Cada vez que el profesor da una característica del ensayo significa una asociación con una obra literaria o con una situación de la vida cotidiana, son relatos extensos o por lo menos esa es mi sensación que incluso ciertas alumnas lo perciben. (Alumna: -mira a la profe, también tiene cara de aburrida).

A pesar del gran conocimiento literario que manifiesta el profesor su clase es predominantemente expositiva y no valora que sus alumnas aportan ,por

ejemplo pide el profesor temas para desarrollar el ensayo, ya que ha explicado que el ensayo es pluritemático y no es precisamente un trabajo de erudición. Una alumna aporta :-El aborto, el profesor dice –el amor, - ¡No! Contesta la alumna, -el aborto insiste. El profesor manifiesta desconcierto y niega esa posibilidad, por una mala experiencia que tuvo con un trabajo anterior donde una alumna realizó el ensayo y luego las demás compañeras copiaron ese trabajo.

El profesor continúa su clase dando otras características del ensayo...se respira un ambiente denso en la sala de clases, fatigadas las alumnas con tanta información que en ellas no hace sentido, el tiempo de la clase se hace interminable. Finalmente una alumna se siente gratificada por el profesor, puesto que ella lee desde el texto del estudiante y explica con sencillez la idea tratada y el profesor le dice:-muy bien. Y así comienza un nuevo juego de relaciones y lectura de una característica del Ensayo...así termina esta clase.

BIBLIOGRAFIA

Alanís, H., Antonio. El Saber Hacer en la Profesión Docente. Ed. Trillas, México, 2001.

Angulo, F. Y Blanco N. Teoría y desarrollo del currículum, Ed. Aljibe, Málaga, España, 1994.

Aravena, C. "Contribuciones del Perfeccionamiento Docente en el Mejoramiento de las Prácticas Pedagógicas en un Establecimiento". Tesis para optar al título de Magíster en Educación. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación, 2002.

Berger, P y Luckmann. La Construcción Social de la Realidad. Amorrortu, Buenos Aires, 1995.

Bisquerra, R. Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica. Ediciones CEAC, España, 1989.

Coll, C. Psicología y Currículo. Editorial Paidós, Argentina, 1998.

Edwards, Verónica et alii. "El Liceo por Dentro: un estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media. Ministerio de Educación de Chile, Santiago, 1995.

Entwistle, Noel. La Comprensión del Aprendizaje en el aula. Ed. Piados/M.C.E. Madrid, 1991

Errázuriz, M. Et alii. Demandas Sociales a la Educación Media. Ministerio de Educación de Chile, Santiago, 1994.

Escudero, J.M. et alii. Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo, Ed. Síntesis, España, 1999.

García-Huidobro. et alii. La Reforma Educacional Chilena, Ed. Popular, Madrid, 1999.

Goetz, J.P. LeCompte, M.D. Etnografía y Diseño Cualitativo En Investigación Educativa. Edición Morata, 1988.

González Candia, Julio. "Interacción Profesor-Alumno en el Ambito Universitario La voz de los actores". Tesis para optar al título de Magíster en Educación. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación. 2003.

Hargreaves, Andy. Profesorado, Cultura y Postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado) Editorial Morata, Madrid, 1999.

Grundy, S. Producto o Praxis del Currículo, Editorial Morata, Madrid, 1994.

Kemmis, S. El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción (2ª edición), 1993.

Llaña, M. Escudero, E. Alumnos y Profesores: Resonancia de un Desencuentro. Proyecto DID. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación, 2003.

López Stewart, Patricia. "Hacia un Perfeccionamiento docente para la nueva escuela". Tesis para optar al título de Magíster. Escuela de Postgrado. Universidad de Chile. 1999.

Mucehielli, Alex. Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales. Ed. Síntesis S.A., Madrid, 2001.

Muñoz-Repiso, M. 1996. La Calidad como Meta **EN:** Revista Cuadernos de Pedagogía N·246.

Pérez, A. Sacristán, G. Transformar y Comprender la Educación, Ed. Morata, Madrid, 1994.

Pérez Juste, R.et alii. Hacia una Educación de Calidad, Gestión, Instrumentos y Evaluación. Ed. Narcea, Madrid, 2000.

Pérez Serrano, G. Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes I. Métodos y II. Técnicas y análisis de datos. Ed. La Muralla, Madrid, 1998.

Quilodrán Vallejos María Teresa. "La Formación Profesional y el Significado de ser Docente, en Carreras de Formación Inicial": Estudio de Caso de una Visión Privada. Tesis para optar al título de Magíster en Educación. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación, 2002.

Ramiro Zarges, Maribel. "Practicum Reflexivo en la Profesión Docente". Tesis para optar al título de Magíster en Educación. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación, 2001.

Resnick, L. Klopfer, L. Currículum y Cognición. Aique Grupo Editor S.A., Buenos Aires, 2001.

Ritze, George. Teoría Sociológica Contemporánea, Editorial Mc Graw-Hill, México, 1994.

Rodríguez, Gil y García. Metodología de la Investigación Cualitativa. Editorial Aljibe, Málaga, 1999.

Romeo, Julia. 1987. Un Currículo para la Auto y Sociorrealización **EN:** X Jornada de Psicología Educacional, Universidad del Norte, Antofagasta.

Stake, R.E. Investigación con estudio de casos, Ed. Morata, 1998.

Stenhouse, L. Investigación y Desarrollo del Currículo (3ª edición), 1991.

Watzlawick, P. Teoría de la Comunicación Humana, Ed. Gedisa, España, 1991.

Wood, Peter. La Escuela por Dentro. Editorial Piados, Barcelona, 1995.

Documento Oficial N 208-347 con fecha 26 de agosto de 2002. Mensaje de S. E. El Presidente de la República.

Boletín N- 3039-07 con fecha 06 de mayo de 2003. Informe de las Comisiones Unidas de Constitución, Legislación y Justicia y de Educación, Cultura, Deportes y Recreación recaído en El Proyecto sobre Reforma Constitucional que Establece La Obligatoriedad y Gratuidad de La Educación Media.

Reportajes Especiales: Los Mejores Colegios de Chile. La Tercera Mayo, 2003.