

***“CONSTRUCCIÓN DE LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS DE LOS
DOCENTES DEL ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN EL
CONTEXTO DE LOS
AJUSTES CURRICULARES 2009-2013:
Una Mirada desde el Análisis de las voces Pedagógicas
de los Actores Sociales a través de la
Teoría de la Transmisión Cultural de Basil Bernstein”***

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN CURRÍCULO Y COMUNIDAD EDUCATIVA

NOMBRE TESISTA:

Daniela Elizabeth San Juan Rebolledo

DIRECTORA DE TESIS:

Valeria Quiroz Quiroz.

04 de noviembre de 2013
SANTIAGO. CHILE

Dedicatoria...

*“Lo que no es posible siquiera es pensar en transformar el mundo sin un sueño, sin utopía o sin proyecto... La transformación del mundo necesita tanto del sueño como de la indispensable autenticidad de quien sueña las condiciones históricas, materiales, en los niveles de desarrollo tecnológico y científico del contexto soñador... pero también diría que cambiar, supone saber que es posible hacerlo”
(Freire, 2006)*

Dedico este trabajo a mis estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Austral de Chile - Campus Patagonía (Coyhaique),

Por la entrega y compromiso que se ha gestado en este tiempo en torno a las necesidades urgentes de una Pedagogía más crítica, menos centralizada, más regional, con sentido de pertenencia e identidad, más justa, inclusiva y vinculada a sus comunidades desde la responsabilidad social.

Porque tengo la certeza de que en el futuro próximo la Región de Aysén será enriquecida con un cuerpo docente capacitado para afrontar las exigencias de un medio agreste, tanto en lo humano como en lo natural y, avanzar hacia una Educación Rural de alta calidad que posibilite nuevas y mejores oportunidades de desarrollo para TODOS los niños de Chile.

RESUMEN

La Educación chilena continúa siendo uno de los puntos más discutidos del debate nacional, el tema principal se centra en la calidad de ésta y las implicancias que tiene para los estudiantes provenientes de distintos sectores sociales, la equidad, distribución y acceso al conocimiento en el desarrollo de sus competencias cognitivas, sociales y en el futuro, laborales.

Analizar los Sistemas Educativos actuales, nos pone frente al problema de la adecuación contextual, lo que significa que estos nuevos sistemas tienen que responder a las nuevas y crecientemente complejas demandas de la sociedad del conocimiento y los fenómenos de la globalización (OECD, 2005); junto con sus requerimientos de cambio de las prácticas docentes para el logro de objetivos de aprendizaje más complejos y ambiciosos que en el pasado (Cox, 2007).

Esta investigación es un aporte a la comprensión de los elementos que componen el *“Discurso Pedagógico”* de Docentes en activo desempeño al interior de los sistemas antes descritos, tanto desde la perspectiva de la *Enseñanza del Conocimiento*, como desde el *Dominio del Conocimiento/Contenido* que los mismos tienen respecto de la disciplina que imparten; lo anterior, desde un *Análisis Estructural a partir de la Teoría de la Transmisión Cultural de Basil Bernstein*, Quien acuña por primera vez este concepto.

Finalmente, es necesario esclarecer que el *“Discurso Pedagógico”* debe entenderse como una forma especializada de comunicación, distinta a las demás interacciones discursivas, la cual sólo puede existir en el contexto de las *Prácticas Pedagógicas*, entendidas como *un contexto social fundamental, a través del cual se realiza la producción y la reproducción cultural* (Bernstein, 1998).

ÍNDICE	Págs.
INTRODUCCCIÓN	6
<u>CÁPÍTULO I.</u>	
1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1. Desigualdad y Educación.....	9
1.2. Efectos de la Desigualdad en el Sistema Escolar Chileno.....	10
1.3. Concepto de Currículo.....	13
1.4. Currículo Nacional, Reformas y Ajustes.....	15
1.5. Ajuste Actual y Perspectivas que lo Enmarcan.....	18
1.6. El Problema de Investigación y su Importancia.....	21
1.7. Pregunta de investigación.....	24
1.8. Objetivos.....	25
<u>CAPÍTULO II.</u>	
2. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO	
2.1. El Enseñanza bajo el Concepto de Desarrollo de Vigotsky.....	26
2.2. Enseñanza del Conocimiento en la Educación Chilena.....	28
2.3. Carácter del Conocimiento en la Enseñanza:	
Información – conocimiento - saber.....	30
2.4. El Conocimiento de lo Conceptual Teórico en contraposición al	
Conocimiento de lo Empírico Cotidiano.....	32
2.5. Enseñanza y Conocimiento en la Práctica Pedagógica.....	34
2.6. El Discurso Pedagógico y su Estructura.....	35
2.7. La Voz como expresión de la conciencia y el pensamiento	
de una categoría social.....	38

CAPÍTULO III.

3. MARCO DE REFERENCIA METODOLÓGICO

3.1. Enfoque y Procedimientos éticos de la Investigación.....	44
3.2. Método y Diseño de investigación.....	48
3.2.1. El nivel del significado profundo (la voz).....	49
3.2.2. El nivel de la transformación (El Contexto).....	51
3.2.3. El nivel de lo “dicho” (El Mensaje).....	52
3.3. Tipo de investigación.....	53
3.3.1. Criterios de selección de la muestra.....	55
3.3.1.1. Contexto de Investigación.....	56
3.3.1.2. Características generales de los estudiantes.....	57
3.3.1.3. Generalidades del rendimiento académico de los estudiantes.....	58
3.4. Técnicas de recolección de datos.....	60
3.4.1. Pauta de Elicitación.....	61
3.5. Análisis de datos.....	64
3.6. Relación Pauta de Elicitación – Marco Teórico Análisis de datos.....	66

CAPÍTULO IV.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS; Estructura Profunda del Significado

4.1.1. Análisis de la Primera Categoría: Conocimiento.....	73
4.1.2. Análisis de la Segunda Categoría: Aprendizaje.....	78
4.1.3. Análisis de la Tercera Categoría: Enseñanza.....	80
4.1.4. Análisis de la Cuarta Categoría: Estudiantes.....	87
4.1.5. Análisis de la Quinta Categoría: Relación Profesor – Estudiante.....	96
4.1.6. Análisis de la Sexta Categoría: Contexto.....	100

4.2. La Gramática del Dispositivo Pedagógico: LA VOZ

4.2.1. Análisis Estructural Simplificado de los Discursos.....	106
4.2.2. Construcción de Estructuras de un Texto: Códigos de Base.....	107
4.3. Análisis Estructural Simplificado	
4.3.1. Discurso Pedagógico.....	110
4.3.1. Dominio del conocimiento/contenido de la disciplina lenguaje y Comunicación.....	116

CAPÍTULO V.

5.1. Discusión Teórica y Consideraciones Finales.....	120
---	-----

BIBLIOGRAFÍA	127
---------------------------	-----

ANEXOS

7.3. Transcripción de Datos de la Pauta de elicitación.....	130
---	-----

INTRODUCCIÓN:

“No hay sistemas educativos que puedan ofrecer oportunidades de aprendizaje de calidad diferente que las capacidades de sus profesoras y profesores”

(Barber y Mourshed, 2007)

El sistema Educativo en Chile atraviesa tensiones y desafíos que deben ser discutidos y asumidos no sólo por los estudiantes, en sus actuales demandas y movilizaciones, sino que por la sociedad chilena en su totalidad, con el propósito de avanzar hacia un cambio que atienda todas y cada una de las realidades en cuestión; Entre otras acciones, se debiera no sólo rediseñar el modelo económico y de financiamiento, en conjunto con lo anterior, es necesario modificar las prácticas de Transmisión-Adquisición de contenidos que hacen de los estudiantes meros repetidores de conceptos, pero que no logran poner la resolución de problemas ni el desarrollo de competencias en el centro de la discusión educativa. (CEPPE, 2009)

Un análisis más acucioso y teórico de los sistemas educativos, nos pone frente al problema de la adecuación contextual de comienzos del siglo XXI, lo que implica que estos sistemas tienen que responder a las nuevas y crecientemente complejas demandas de la sociedad del conocimiento y los fenómenos de la globalización (OECD, 2005); junto con sus requerimientos de cambio de las prácticas docentes para el logro de objetivos de aprendizaje más complejos y ambiciosos que en el pasado (Cox, 2007).

El sistema escolar chileno desde mediados de la década de 1990 atraviesa diferentes circunstancias de reforma. La discusión en torno a las políticas educacionales del país se centra en la formación inicial de los profesores como factor

*clave para mejorar la calidad. De impacto mundial fue el informe de la consultora McKinsey, quien identificó la selección, formación inicial y continua de los profesores, como las principales características en común de los mejores sistemas escolares del mundo en términos de resultados de aprendizaje. La conclusión del informe es taxativa: **“no hay sistemas educativos que puedan ofrecer oportunidades de aprendizaje de calidad diferente que las capacidades de sus profesoras y profesores”** (Barber y Mourshed, 2007).*

En contraste con lo anterior, los resultados de las primeras pruebas INICIA en Chile a egresados de Pedagogía, a partir de 2008 han revelado su pobre preparación en conocimientos disciplinarios, esto hace pensar que la causa de la promulgación de una nueva Ley General de Educación (2009) es la necesidad de un cuerpo docente que responda a nuevos y mejores estándares, sin embargo, en contraposición a ello, observamos como un artículo de esta ley autoriza a un egresado de cualquier carrera de la educación superior de ocho semestres de duración a enseñar en la educación secundaria (artículo 46 G), con lo que implícitamente se establece, que la formación de los profesionales de la educación no tiene especificidad distinguible ni evaluable en términos de conocimientos y competencias; y, que tampoco es necesario para adquirir éstas una preparación universitaria especial. (Cox, 2010)

Es evidente entonces que la formación de profesores experimenta presiones y críticas constantes: desde el sistema político una acusación de su precariedad y esfuerzos por encontrar alternativas de mejoramiento; desde los propios estudiantes, una denuncia de la crisis del modelo actual y la urgente necesidad de cambios, pero, qué diremos entonces los propios docentes, cuál debería ser nuestra voz en torno a estas problemáticas.

La presente investigación, enmarcada en este contexto de crisis, pretende abordar las problemáticas antes descritas centrándose en la comprensión de los discursos pedagógicos de los docentes, tanto desde la perspectiva de la Enseñanza del Conocimiento, como desde el Dominio del Conocimiento/Contenido que éstos tienen respecto de la Disciplina que imparten; lo anterior desde un análisis estructural a partir de la Teoría de la Transmisión Cultural de Basil Bernstein, entendiendo que una investigación para acceder al grado de Magíster en Educación, Mención Currículo y Comunidad Educativa debe transformarse en un aporte significativo para la comprensión de los actuales fenómenos y coyunturas por las que atraviesa la Educación en nuestro país.

CAPÍTULO I:

ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

1.1. Desigualdad y Educación:

“Según datos de la UNESCO, el 40 % de niños y niñas en América Latina repite el primer grado porque no aprende a leer y escribir. Eso significa que de los 16.5 millones de niños de primero básico, alrededor de 7 millones no logran los objetivos. De 12 millones de segundo, repiten 4 millones y en tercero, 11 millones tampoco logran completar los objetivos del año escolar. Estas cifras son preocupantes, porque significan que si la escuela no cumple con su misión, aumentará de manera alarmante el número de futuros adultos que serán posiblemente excluidos de una participación activa en la vida social, política, cultural e intelectual de la comunidad a la que pertenecen”. (USAID, 2005)

Durante mucho tiempo, hasta hoy, la humanidad persigue que la educación se transforme finalmente en la herramienta capaz de generar la anhelada movilidad social, disminuyendo así, no sólo la brecha de clases, sino que también, los niveles de acceso al conocimiento en cada una de ellas. El propósito de esta tarea es ampliar las posibilidades de desarrollo de todos los estudiantes, especialmente de los que provienen de sectores altamente vulnerables, expandiendo no sólo el capital cultural de los jóvenes, sino que además, conectando sus intereses con las diferentes áreas de desempeño vocacional presentes en la sociedad. Pese a ello, la incongruencia que existe muchas veces entre las expectativas de los jóvenes y las reales posibilidades de desempeño e inserción social nos hace pensar que algo está funcionando mal. ¿Qué sucede cuando la enseñanza, en vez de asumir el rol antes mencionado, fomenta las desigualdades respecto de la orientación y la distribución que los sujetos reciben, tanto en lo relativo al conocimiento, como a las imágenes y los recursos que se consideran de valor en ella? (Bernstein, 1998)

Si pensamos que la educación debe proveer a los sujetos de las condiciones para una democracia eficaz (Bernstein, 1998), es decir, producir en los individuos intereses respecto de la sociedad y a su vez que ésta supla ciertas necesidades

puntuales de las personas, cumpliéndose así el sentido de reciprocidad; ¿Por qué la escuela continúa siendo un mecanismo de producción y reproducción de las desigualdades de clase manifiestas en la sociedad actual?

Responder estas interrogantes no es tarea fácil, no sólo por la complejidad del fenómeno que pretende abordarse, sino que porque además, la cuestión es susceptible de ser analizada desde diferentes concepciones o paradigmas epistemológicos. Ahora bien, para el caso de esta investigación, la cual se enmarca en el contexto de la tesis para acceder al grado de Magíster en Educación con mención en Currículo, lo más pertinente será enfrentar este estudio desde la base de la comprensión del Currículum en el sistema escolar chileno y, desde este punto de partida dar explicación al fenómeno (problema de investigación) que pretende ser investigado.

1.2. Efectos de la Desigualdad en el Sistema Escolar Chileno.

En la actualidad la educación chilena es uno de los puntos más discutidos del debate nacional, el tema principal se centra en la calidad de ésta y las implicancias que tiene para los estudiantes en sus capacidades cognitivas, sociales y en el futuro, laborales. En el marco de esta polémica discusión se enarbolan cifras indicadoras en pruebas nacionales de medición estandarizadas como SIMCE y PSU, los resultados no sólo impactan por el deficiente avance que ha mostrado Chile en campos como la Lecto-Escritura y Matemática, en relación a otros países de la OCDE, sino también porque dejan de manifiesto la brecha existente entre los deficientes puntajes obtenidos por estudiantes de sectores más vulnerables en contraposición con los resultados de excelencia de sectores más aventajados de la sociedad.

En mediciones internacionales la situación no es muy diferente, desde el 7 de mayo de 2010, Chile es miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), lo que le ha permitido participar en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Este instrumento aplica pruebas estandarizadas para medir competencias en tres áreas: Lectura, Matemática y Ciencias (esta última referida al ámbito de las Ciencias Naturales). Aunque PISA se inició como un proyecto dirigido exclusivamente a los países pertenecientes al grupo OCDE, en 2001, abrió la posibilidad para que países no miembros, como era Chile en ese entonces, pudiera participar. Las pruebas PISA se aplican desde el año 2000, en ciclos de cada tres años, en cada uno de los cuales se enfatiza una de las tres áreas evaluadas. Así, en PISA 2000 (2001) el foco fue Lectura, en PISA 2006 Ciencias, en la última medición realizada en 2009, el foco fue Lectura nuevamente y en el reciente 2012, el dominio principal fue Matemática. (www.simce.cl)

Analicemos brevemente los resultados que nuestro país ha obtenido en estas mediciones internacionales, según datos del MINEDUC, El principal dominio de PISA 2009 fue Lectura, al igual que en la primera medición. Por lo tanto, por primera vez el año 2010 fue posible realizar la comparación de dos mediciones. En esta última participaron 200 establecimientos distribuidos a lo largo de todo el país, con un total aproximado de 5500 estudiantes de 15 años. Una submuestra de alrededor de 1800 estudiantes rindió la prueba opcional de Lectura Digital (ERA).

Los resultados arrojan que en los ocho años transcurridos desde la primera medición, *“Chile ha conseguido disminuir el porcentaje de estudiantes que se encuentra bajo el nivel mínimo en Lectura de texto impreso (Nivel 2), acercándose de este modo más al perfil de los países de la OCDE que a sus vecinos latinoamericanos. Dado que alcanzar este nivel es un buen predictor de continuidad académica y de*

acceso al trabajo es posible afirmar que actualmente existen más jóvenes chilenos con posibilidades de incorporarse exitosamente a la sociedad".
[\(\[www.mineduc.cl/resultadospisa\]\(http://www.mineduc.cl/resultadospisa\)\)](http://www.mineduc.cl/resultadospisa)

El instrumento explicita que Chile estaría aumentando su población "calificada" lo que en palabras de los analistas significa que "son productivas en tanto que aplican su conocimiento específico en el trabajo, asegurando así altos niveles de producción y calidad en los productos y servicios" y no solo eso, sino que además, contaríamos con "futuros profesionales de avanzada en la generación de conocimiento, investigación, innovación, y con ello, mayor productividad y eficiencia, lo que redundaría en un mayor desarrollo económico y social de la población." (ibíd)

Si nos quedáramos sólo con este análisis, los indicadores parecieran ser muy satisfactorios, sin embargo, al profundizar, encontramos datos bastante preocupantes, los que se relacionan directamente con la equidad, la distribución y el acceso al conocimiento por parte de los distintos sectores de la sociedad. "En relación con el nivel socioeconómico y cultural se observa que pese a que el alza en Lectura de texto impreso es experimentada en todos los grupos socioeconómicos, en Chile, los que obtienen los más altos puntajes son estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas y culturales, quienes viven en familias nucleares... Las diferencias de rendimiento atribuibles al nivel socioeconómico muestran una falta de equidad en el sistema educativo chileno, pues los estudiantes que tienen mejores condiciones socioeconómicas y culturales, están consiguiendo aprender al nivel de los países más desarrollados del mundo, en tanto que una gran proporción de los estudiantes más vulnerables no consiguen un nivel mínimo que les permita enfrentar la vida e integrarse productivamente a la sociedad ... persisten grandes desafíos, entre ellos el de avanzar hacia una educación con mayor equidad social y de género". (ibíd)

Este escenario nos presenta una necesidad de análisis e investigación, ya que comprender cuáles sean las formas de transmisión de conocimiento y cómo están articuladas en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como también, apreciar el dominio del conocimiento/contenido que los docentes tienen respecto de la disciplina que imparten, es vital; y no sólo esto, sino que, además contextualizar la situación en los sectores más desventajosamente evaluados; esto es, subvencionados y municipalizados, vuelve el proceso aún más complejo.

La paradoja se observa entonces en “que pese a que el alza en Lectura de texto impreso es experimentada en todos los grupos socioeconómicos, en Chile, los que obtienen los más altos puntajes son estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas y culturales, quienes viven en familias nucleares” (CNAP, 2008).

Tal situación nos lleva necesariamente a cuestionarnos la eficacia del modelo educativo actual, lo que consecuentemente nos hace reflexionar respecto del currículo y su implicancia en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

1.3. Concepto de Currículo:

El concepto *currículo* es definido por la RAE como el “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades”, pese a ello, tanto la estructura que este conjunto de estudios y prácticas adopta como la batería de contenidos que en él se presentan puede variar significativamente en el tiempo. De hecho, desde que en Chile se promulga la Ley de instrucción primaria obligatoria en 1920 (Zemelman y Jara, 2006) el currículum se ha modificado y reestructurado constantemente; las reformas al sistema educacional inciden fuertemente en los cambios que éste puede experimentar, ya que, separar la naturaleza del currículum que se imparte del paradigma teórico y/o epistemológico

que sustenta estas innovaciones, imposibilita la comprensión del fenómeno educativo en su globalidad.

Por otro lado, Elliot Eisner (1979), define el currículum como *“una serie de eventos planeados cuya intencionalidad es lograr consecuencias educativas para uno o más estudiantes”*. De acuerdo a los postulados de Eisner (1979), el currículum en la educación Chilena como actividad intencionada posee un *carácter normativo y explícito*, es decir, es portador de una visión del ser humano, dando forma y contenido a todas y cada una de las acciones que enmarcan los procesos de enseñanza aprendizaje, sean estas; selección de contenidos, ubicación horaria de actividades formales y el tiempo destinado para llevarlas a cabo, entre otras.

El Currículum que orienta la educación en Chile, está suscrito a la teoría explícita, normativa, puesto que la organización de las actividades son diseñadas por el Mineduc, organismo cuya función es regular la articulación y justificación de un conjunto de valores o principios. (Eisner, 1979) podemos comprobar como el modelo curricular nacional difiere de los aportes de Glatthorn, quien define el currículum como; *“el plan hecho para guiar el aprendizaje en las escuelas, usualmente representado en documentos de diversos niveles de generalidad, y la actualización de esos planes en la clase, según lo experimentan los estudiantes y lo recogen los observadores; son aquellas experiencias que ocurren en un ambiente de aprendizaje que también influye en lo que se aprende.* (Glatthorn, 1972)

Para Stenhouse (1975) el currículum es un proyecto global, integrado y flexible que muestra una alta susceptibilidad, para ser traducido en la práctica concreta. En ese sentido deberá aportar bases y principios generales para todos los procesos considerados (planificación, evaluación y justificación del proyecto educativo), los cuales podrán ser retomados por las instituciones y los docentes

como un marco orientador para la práctica escolar, como un proceso de solución de problemas.

Asimismo, en términos educativos Cox¹ (2001), plantea que el currículum corresponde a los planes y programas de estudio, o el conjunto de contenidos, en un sentido amplio, que, organizados en una determinada secuencia, el sistema escolar se compromete a comunicar. Al mismo tiempo, el currículum es una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de los estudiantes en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores contribuye a comunicar, un regulador mayor de su experiencia futura. El tema esencial sobre el currículum y su necesidad de cambio en el presente, tanto en el sistema escolar como en la educación superior, es el cambio marcado y rápido de la cultura.

1.4. Currículo Nacional, reformas y Ajustes:

La promulgación de la Ley de instrucción primaria obligatoria en 1920 pretendía terminar con las diferencias entre las escuelas de primera, segunda y tercera categoría, las cuales sólo reproducían el sistema social de desigualdad imperante; en él, no toda la población en edad escolar podía acceder a los sistemas educativos formales, lo cual iba en desmedro, por supuesto, de las clases sociales más deprivadas, sin embargo, esta ley no aseguraba realmente el fin de la desigualdad en materia de educación y se pretendió avanzar un poco más. Para ello se hacía necesario cambiar profundamente los métodos pedagógicos hasta ese entonces empleados y en 1927 se da inicio a una reforma impulsada por la Asociación de Profesores de Chile, la cual culmina en 1929 con la instauración del concepto de “una Escuela Nueva” (Dewey, 1937) la cual se centraba en los

¹ Director del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la Universidad Católica y director de Postgrado de la Facultad de Educación, Actualmente fue electo Decano de la Facultad de Educación de la PUC.

postulados de Dewey y su concepto respecto de la verdadera democracia, en sus propias palabras: “la convicción de la democracia es que todos tienen algo que aportar... un uso efectivo de la inteligencia en la experiencia personal de la vida democrática, provoca la libertad básica, esto es de la mente y, por ende, la libertad de acción”(Dewey,1937)

Debido a la envergadura de las ideas propuestas, muchos profesores fueron perseguidos y censurados en sus campos de acción social, lo cual no es de extrañar, no obstante lo anterior, las reformas continuaron y en tiempos del Presidente Pedro Aguirre Cerda emerge la reforma de 1945, la cual trata de promover la libertad de enseñanza, reforzando la educación rural.

No fue sino hasta 1961 que la discusión en materia de reformas asumió una visión más curricular; el presidente Alessandri presionado por organismos internacionales respecto al modelo educativo que comienza a imperar en el resto del mundo crea la “Comisión de planeamiento de la Educación Chilena” la cual pretende buscar una solución a esta dicotomía entre lo científico y lo técnico, solución que se llevó a cabo con la implementación (por primera vez en Chile) de un currículo diferenciado, es aquí donde nace el formato técnico profesional y el científico humanista como una manera de abordar la complejidad del escenario político y económico. Cambia con ello la visión del sujeto que se educa, comienza a hablarse de la formación de un capital humano que debe responder no sólo a los avances en materia científica, sino que también a los asuntos de mercado y productividad. (Zemelman y Jara, 2006)

La última reforma educativa que experimenta Chile hacia la segunda mitad del siglo XX (1965) es más bien estructural, puesto que urge ampliar la cobertura en materia educativa, así se reestructuran los años de escolaridad en ocho para

enseñanza básica y cuatro para enseñanza media, esta última con sus respectivos currículos en materia de formación diferenciada (TP) lo que en apariencia es más pertinente y acorde a la dimensión económica del proceso educativo que para ese entonces estaba cobrando gran importancia.

Ahora bien, esta breve reseña en torno a las reformas educativas en Chile no busca sino contextualizar el fenómeno que pretende abordarse, para ello es aún necesario dar cuenta de los ajustes y modificaciones que en estos últimos diez años el currículo nacional ha experimentado: "...esta nueva reforma posibilitará la formación de *recursos humanos* capaces de utilizar efectivamente la información y el conocimiento en sus desempeños productivos". Un primer análisis de este enunciado nos permitirá develar que el paradigma economicista no sólo no ha desaparecido del campo curricular, sino que más bien se ha visto reforzado en estos últimos años. El cambio en la naturaleza del concepto "recursos humanos" en vez de "seres humanos", apunta necesariamente a un cambio de paradigma tanto en lo que respecta a la naturaleza del conocimiento que se va a enseñar como también al tipo de sujeto que se pretende formar con esta enseñanza. (Cox 2003:2)

Ahora bien, comprender en mayor profundidad lo expuesto anteriormente, requiere de un análisis acucioso y acabado, el cual no corresponde necesariamente al objetivo de esta investigación; analicemos por ahora la estructura del currículum vigente para la educación media, ésta se organiza en base a la distinción entre formación general y formación diferenciada. Los dos primeros años de la educación media son de formación general e implican un currículum común para toda la matrícula, con esto se pretende que la experiencia escolar sea común hasta el segundo año medio. Los dos últimos años (tercero y cuarto medio) tienen un currículum que combina la formación general con una formación diferenciada; en la modalidad H.C. la formación general ocupa unos dos tercios del currículum lo que

corresponde a las asignaturas de Lengua Castellana y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales e Idioma Extranjero. Esta estructura del currículum se fundamenta sobre la base de que los estudiantes posean una más sólida formación general, mediante la cual puedan dar respuesta a los nuevos requerimientos de la sociedad y el desarrollo productivo; lo cual se traduce en mejores y reales oportunidades de desarrollo y desempeño para todos los jóvenes, tanto en el ámbito del trabajo como en el de la continuidad de estudios.

1.5. Ajuste Actual y Perspectivas que lo Enmarcan:

Este nuevo ajuste curricular para el sistema escolar chileno, el cual se venía gestando e innovando progresivamente, ha sido nuevamente el centro de las miradas, las críticas y las sugerencias de los actuales expertos y del actual gobierno, es sabido que el currículum nacional ha pasado ya por innumerables variaciones, cambios que por supuesto se orientan en función de los paradigmas ideológicos sostenidos por el gobierno de turno, así, en medio de esta “transición política” nos enfrentamos también a una transición en torno a los contenidos curriculares que enmarcan las prácticas y los discursos docentes, esto es, a un cambio en el discurso regulador o de control, que hace necesario una nueva forma de aprehender el currículum, pero sobre todo, urge la creación de nuevas estrategias en el profesorado que hagan posible la implementación de este nuevo paradigma curricular.

Emerge así un nuevo ajuste curricular para la enseñanza básica y media establecido en los decretos supremos 256/2009 y 254/2009 respectivamente, este nuevo cambio ha traído consigo no sólo la incorporación de nuevos conceptos en el plano de la enseñanza y el conocimiento, sino que también ha cambiado sustancialmente la batería de contenidos que antes se proponían como válidos y

que hoy se consideran obsoletos por no propiciar el desarrollo de competencias en los estudiantes.

En Enseñanza básica (hoy entendida desde primero a sexto), por ejemplo, se eliminaron totalmente los Mapas de Progreso (se mantienen en 7° y 8° por considerar que a partir del próximo año estos cursos serán los iniciales de Enseñanza Media), instrumento que durante todo el ajuste anterior sirvió de medida para verificar el logro de los Aprendizajes por parte de los estudiantes. Hoy, en cambio, se utilizan las nuevas bases curriculares que implican la preponderancia de los Aprendizajes Esperados por sobre todo otro instrumento dentro de la planificación, así, el contenido disciplinar queda sujeto al Aprendizaje Esperado (ideal), donde este último resalta como primordial. Revisemos un ejemplo:

Aprendizaje Esperado en la Unidad de Drama (7° Básico)

Interpretar un texto dramático leído y uno visto, considerando: problemáticas presentadas; personajes; ideas, valores y sentimientos presentes en el texto y su experiencia personal.

Lo fundamental en este Aprendizaje Esperado es que los estudiantes lleguen al logro y la incorporación de los contenidos que se encuentran implícitos en él, los que a primera instancia se relacionan con:

- Conflicto Dramático
- Clasificación de Personajes
- Vinculación del texto con su contexto de producción o realización
- Dimensión Pragmática de la interpretación de Textos: convergencia y divergencia interpretativa.

Esta situación a primera vista, pareciera simplificar en el currículo la estructura del conocimiento/contenido (el qué de la enseñanza), sin embargo, entraña un complejo escenario, por una parte, se requiere de docentes más y mejores capacitados tanto en el área de su especialidad (por ejemplo: Lenguaje y Comunicación), como en el dominio de su campo pedagógico, esto es, el área de formación en Educación, la cual en la mayoría de los casos es deficiente o no presenta una mayor articulación con la especialidad y; por otra, se requiere que los docentes manejen con experticia la conducción del discurso pedagógico que permitirá interpretar cuál sea el minuto exacto en que debe poner este conocimiento/contenido al servicio de sus estudiantes; ahora bien, si el docente no maneja estos conocimientos/contenidos curriculares de su especialidad, ya sea por falta de experiencia, o por la deficiencia de su formación; nos enfrentamos a un problema aún mayor, cada estudiante estará aprendiendo lo que a cada docente le parece más correcto. De tal manera que en las mediciones estandarizadas seguirán apareciendo estas enormes diferencias.

Tal situación nos permite evidenciar que el problema de los constantes cambios y ajustes no se da sólo a nivel curricular, sino que más particularmente lo encontramos en la práctica de aula, por lo que podríamos presuponer que existen infinitud de conflictos de implementación o recontextualización, según existen también infinitud de situaciones de enseñanza-aprendizaje diversas.

Ante este escenario cabe preguntarse ¿cuál es el nivel de apropiación que los docentes tienen respecto de su discurso pedagógico?, ¿existe un real dominio por parte de los docentes de los conocimientos/contenidos que se imparten en las aulas?, en conjunto con los cambios y ajustes que experimenta el currículo, ¿se ha propiciado que este cambio redunde en transformaciones a nivel curricular al interior de las carreras de Pedagogía en Chile?, los docentes que hoy están

egresando ¿están actualizados en los temas de Educación que se requiere conozcan para la implementación de mejores prácticas de aula, adecuadas al actual paradigma ministerial?, ¿cuál debería ser el rol del profesor(a) frente a los cambios que experimenta día a día el currículum?, ¿puede o debe opinar respecto de lo que se le pide que enseñe?, ¿hasta dónde llegan los límites de la participación docente respecto de su propia práctica educativa?... cientos de preguntas emergen, lo cierto es que el campo de acción del trabajo docente es cada vez más limitado, la reflexión y el cuestionamiento son palabras cada vez más ajenas a las prácticas educativas, los docentes nos hemos transformado en simples operarios, ejecutores de un sistema totalmente impuesto, el cual pretende homogeneizar cada vez más los discursos pedagógicos reflexivos imponiendo su propio discurso, el discurso del poder.

1.6. El Problema de Investigación y su Importancia:

El Problema de esta Investigación se centrará entonces en orientar la indagación en pos de dos direcciones o ejes temáticos:

1. Hacia la Comprensión del dominio que los docentes presentan respecto de los elementos que estructuran el dispositivo pedagógico de transmisión en la Enseñanza del Conocimiento en el campo teórico de la Disciplina de Lenguaje y Comunicación en los niveles de 7° y 8° básico. (Discurso Pedagógico)
2. Hacia la Comprensión de la Concepción y Apropiación que el Docente tiene respecto del Conocimiento/Contenido de la Disciplina que imparte (Lenguaje y Comunicación)

En este sentido, los ajustes curriculares que se implementaron en Chile a partir del año 2009, representarán el punto de partida de esta investigación, entregando una

base sobre la cual generar las prospectivas del trabajo, entendiendo que el currículo actual para la enseñanza básica contempla estas nuevas directrices.

Lo que se busca es hacer un análisis de las voces pedagógicas de los docentes de Lenguaje y Comunicación que se desempeñan activamente en las salas de clases (particularmente en los niveles de 7° y 8° básico) en cuatro establecimientos educacionales subvencionados sin financiamiento compartido de las comunas de San Ramón, La Granja, El Bosque y La Pintana de la región Metropolitana, con el propósito de develar cuáles sean las interpretaciones, juicios, apreciaciones, valoraciones en torno a su quehacer pedagógico (enseñanza del conocimiento/contenido) y del dominio que los docentes presentan respecto de los elementos que estructuran el dispositivo pedagógico de transmisión de los Conocimientos/Contenidos en el campo teórico de la Disciplina de Lenguaje y Comunicación en los niveles de 7° y 8° básico.

Ahora bien, se hace necesario posicionar la investigación desde un paradigma de investigación que nos brinde las bases teóricas y metodológicas acordes con el objeto de estudio, el cual por la naturaleza de la realidad que se busca comprender, no puede ser otro que el *paradigma cualitativo*, no obstante, es necesario tener en cuenta que la investigación cualitativa en ciencias sociales puede ser mejor entendida como un proceso en cambio constante, las técnicas cualitativas que a menudo se utilizan en la investigación social, no se encuentran necesariamente atadas a determinados modelos conceptuales, en otras palabras, esta metodología y sus técnicas no quedan circunscritas sólo al paradigma fenomenológico y hermenéutico, ni tampoco a la severa crítica realizada al enfoque positivista, pues su aparición y utilización en ciencias sociales antecede a las proposiciones epistémicas. *“Son nuestros intereses y propósitos los que nos guían en*

la elección de una determinada metodología y las técnicas a ellas asociadas” (Flores, 2009).

En respuesta a los propios intereses de quién investiga, será necesario diseñar más concienzudamente el modelo y la técnica que permita, para el caso puntual de esta, mi investigación, comprender la estructura de las voces pedagógicas de los docentes en relación a su quehacer profesional al interior del aula, esto es, la recontextualización que éstos hacen del conocimiento/contenido disciplinar y el manejo que, a su vez, presentan respecto de los nuevos cambios en currículo, para ello que será necesario construir un marco teórico que posibilite la comprensión de los elementos que componen el discurso pedagógico, el cual debe entenderse como una forma especializada de comunicación, distinta a las demás interacciones discursivas, (no es un análisis del discurso lo que pretende realizarse), quien acuña por primera vez el concepto de *“discurso pedagógico”* es Basil Bernstein (1924-2000) sociolingüista británico, doctor en lingüística por la Universidad de Londres; su obra investigadora se centró en la sociología del lenguaje y la estructura del discurso pedagógico, a la sumatoria de sus trabajos e investigaciones se le conoce universalmente como la *“Teoría de la Transmisión Cultural”*.

Basil Bernstein comprende que el discurso pedagógico sólo puede existir en el contexto de las *prácticas pedagógicas*, las cuales él mismo define como *un contexto social fundamental, a través del cual se realiza la reproducción y la producción cultural* (Bernstein, 1998), respecto del Bernstein y su Teoría, Alan R. Sadovnik señala: *“El profesor Bernstein fue uno de los principales sociólogos del mundo, cuya obra pionera desarrollada en los últimos cuarenta años nos hizo entender la relación entre la economía política, la familia, el lenguaje y la escuela. Aunque comprometido con la equidad y la justicia social, o, según sus propias palabras, con la tarea de “evitar el desperdicio del potencial de educación de la clase trabajadora” (1961b, pág. 308), su obra fue a menudo mal entendida y etiquetada*

erróneamente como teoría del “déficit cultural”. Nada es más inexacto”. (Sadovnik, 2001)

Este mal entendido de la Teoría que Bernstein formula, ha impedido que existan estudios vinculados al Campo de la Educación que se sustenten en una teoría para muchos arbitraria y demasiado estructuralista, sin embargo, creemos necesario emplearla dada su importancia teórica bajo fundamentos epistemológicos que hasta hoy han sustentado la teoría del currículo.

Ahora bien, comprender la dinámica del discurso pedagógico y su estructura, así como el concepto de “voz” empleado al interior de su Teoría, requerirá una explicación aún más acuciosa, la cual conformará parte importante tanto del Marco Teórico como del Metodológico en esta investigación.

1.7. Pregunta de investigación:

¿Cuáles son y Cómo se manifiestan las *Voces Pedagógicas* de los docentes de Lenguaje y Comunicación que trabajan en los niveles de 7° y 8° básico en cuatro colegios subvencionados sin financiamiento compartido de las comunas de San Ramón, La Granja, El Bosque y La Pintana de la Región Metropolitana; en relación al dominio de los conocimientos/contenidos de la disciplina que imparten, así como de los elementos que estructuran el dispositivo pedagógico de transmisión de los mismos?

1.8. Objetivos:

General:

Analizar, bajo la Teoría de la Transmisión Cultural de Basil Bernstein, las *Voces Pedagógicas* de los docentes de Lenguaje y Comunicación que trabajan en los niveles de 7° y 8° básico en cuatro colegios subvencionados sin financiamiento compartido de las comunas de San Ramón, La Granja, El Bosque y La Pintana de la Región Metropolitana, en relación al dominio de los conocimientos/contenidos de la disciplina que imparten, así como de los elementos que estructuran el dispositivo pedagógico de transmisión de los mismos

Específicos:

- Comprender a través del análisis de las voces pedagógicas la Concepción y Apropriación que los Docente tienen respecto de la Enseñanza del Conocimiento/Contenido en el campo teórico de la Disciplina de Lenguaje y Comunicación en los niveles de 7° y 8° básico.
- Conocer el dominio que los docentes presentan respecto de los elementos que estructuran el dispositivo pedagógico de transmisión de los Conocimientos/Contenidos en el campo teórico de la Disciplina de Lenguaje y Comunicación en los niveles de 7° y 8° básico.

CAPÍTULO II.

MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO:

2.1. La Enseñanza desde una perspectiva Socio-Cultural:

El concepto de Vigotsky elabora de Enseñanza establece que ésta debe proveer a los estudiantes de las circunstancias históricas y culturales que se requieren para acceder a otras formas de actividad, para con ello tener la oportunidad de expandir su capital cultural y desarrollarse íntegramente.

Vigotsky señala que en el desarrollo del niño, conjuntamente con los procesos de crecimiento orgánico y de maduración, puede distinguirse una segunda línea de desarrollo. Ésta se basa en el dominio de los mecanismos y medios de pensamiento, así como también del comportamiento cultural (Vigotsky, 1930). Frente a esto J. Wertsch propone la distinción entre un desarrollo natural que produce funciones con formas primarias y, un desarrollo cultural que transforma los procesos elementales en procesos psicológicos superiores. (Wertsch, J. V. 1988:41)

La línea social o cultural del desarrollo apunta al desarrollo de las funciones psicológicas superiores, lo que Vigotsky define como un proceso de internalización, donde ciertos aspectos de la actividad que se han realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno (Wertsch, J. V. 1988:79). En el proceso de transformación de la estructura cognitivo-cultural el aprendizaje está dado por la apropiación tanto de los ítems culturales, como por los patrones de interacción de un modo indisoluble (Sepúlveda, G 2004:27).

Para clarificar esta idea Ilienkov propone que el desarrollo de la mente se realiza en tiempo y espacio. La mente es una formación resultante de una cultura intelectual, propia de la persona y que constituye su riqueza espiritual; por ello afirma que las formas de aprendizaje mecánico, es decir, la memorización formal de los conocimientos puede traducirse en un proceso de “atrofiamiento” de la mente (Ilienkov, E. 2007). En contraposición a esto, la Escuela debe enseñar a pensar, en otras palabras, hacer que los conceptos espontáneos que los niños y jóvenes traen a la escuela y que además son producto de la generalización de su experiencia personal, se sistematicen a través de la enseñanza; dado que los conceptos científicos representan la generalización de la experiencia humana contenida en la ciencia.²

Una vez que los conceptos científicos han sido adquiridos, transforman el conocimiento de la vida cotidiana de los estudiantes; los conceptos que éstos traen llegan a ser estructurados y conscientes, lo que conlleva la formación de la conciencia reflexiva.

Así, podemos ver que el fin último y más importante de la educación es hacer que los procesos de enseñanza-aprendizaje estén orientados al desarrollo, para con ello expandir los horizontes de desempeño del niño. Jerome Brunner se refiere a la teoría de Vigotsky definiéndola como una teoría de educación, una teoría de la transmisión cultural, así como también de desarrollo; por lo anterior es necesario conocer cuál es conocimiento que subyace a las prácticas de enseñanza que asumen los docentes, para así explicitar el carácter del conocimiento que se enseña y verificar en qué medida la actividad de aprendizaje genera en los jóvenes un

² Entendida ésta ampliamente de modo que incluye ciencias naturales, sociales, matemáticas, filosóficas, entre otras.

verdadero pensamiento reflexivo, apuntando al desarrollo de actividades mentales superiores y por ende de la sistematización de los conceptos científicos, acercando cada vez más al estudiante al conocimiento de naturaleza teórico-conceptual, en palabras de Bateson “El aprendizaje es un evento que debe ser distinguido de otros eventos mentales, ya que éste implica una transformación que transgrede nuestra herencia genética, o sea, una experiencia que nos lleva más allá de las posibilidades que heredamos de nuestro entorno más cercano” (Bateson, 1985)

2.2. Enseñanza del Conocimiento:

En pedagogía, se utiliza el término enseñanza casi a diario, generalmente, para hacer referencia a la modalidad instruccional por la que un estudiante o adquiriente percibe ciertas informaciones de la realidad, las internaliza, es decir, mediante el proceso de aprendizaje es capaz de transformarlas en conocimiento. Este conocimiento que se fija en el estudiante genera un cambio en sus estructuras mentales, en otras palabras, reconfigura el sistema interno del cerebro, de la conciencia y por consiguiente de la percepción que posee el individuo acerca de la realidad. Este cambio que genera el aprendizaje, no sólo modifica las estructuras cognitivas de los estudiantes, sino que además, posibilita la expansión de su capital intelectual y cultural, posicionando al individuo en los límites de su propia capacidad de conocer y entender el mundo, ampliando con ello sus expectativas de desarrollo real, las cuales, se traducen en una mejora de los logros en su contexto educativo y a su vez en mejores expectativas de desarrollo en la sociedad a la que pertenece.

El Diccionario de las ciencias de la Educación define el término enseñanza como “un proceso por el cual el entorno de un sujeto o de varios individuos es modificado para ponerlos en condiciones de aprender a desarrollar unos comportamientos determinados (...) o de responder adecuadamente a una situación específica”. Ahora bien, es necesario hacer la salvedad entre “enseñanza” y

“educación”, puesto que “la educación tiene como objetivo esencial la formación de la personalidad del educando en la dirección de los valores sociales, éticos, estéticos, religiosos, etc., mientras que la enseñanza se propone la transmisión de todos aquellos conocimientos y técnicas considerados esenciales para que el hombre pueda ejercitar un control consciente y eficaz de la experiencia (Flores, 1990)

Por otra parte debo referirme a la noción de Conocimiento, para ello tomaré el concepto que más se aproxima a los intereses de esta investigación, corresponde al término *COMPETENCIA*, el cual ha sido trabajado por Bernstein y tomado por él desde el campo de las ciencias sociales (Lingüística, Psicología, Antropología, entre otras).

En la década de los '60, los diccionarios de pedagogía o de educación aún no incluían el concepto teórico de “conocimiento” dentro de sus unidades de análisis y, quienes lo incluyeron a partir de la década de los ochenta hacían alusión a ideas como: “acto o hecho de conocer”, “poseer conocimiento de la existencia de las cosas”, lo cual no clarificaba en nada la diferencia entre información y conocimiento; en contraposición a estas ideas, el Diccionario de las ciencias de la Educación en su edición 2003 define **conocimiento** como la “competencia que poseemos los individuos para establecer relaciones objetivas con la realidad que nos circunda”.

El concepto de *COMPETENCIA* que desarrolla Bernstein se refiere a los procedimientos para comprometerse con el mundo y construirlo. Las competencias son intrínsecamente creativas y se adquieren de forma tácita en las interacciones informales. Son logros prácticos. (Bernstein, 1998: 70), en otras palabras, es el resultado del procesamiento de la información con el propósito de realizar una construcción intelectual. Esta definición se aproxima un tanto más a los

planteamientos que desarrollaré en esta tesis, por lo que se hace necesario profundizar en ella.

2.3. Carácter del Conocimiento en la Enseñanza:

¿Información, Conocimiento y/o Saber?

El concepto “recontextualización” hace referencia a la forma en que el conocimiento es tomado de la disciplina y transformado en “contenido” para ser incorporado por los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, la práctica de la enseñanza del conocimiento, necesita necesariamente establecer el carácter del conocimiento que se va a enseñar, para ello, se hace necesario diferenciar algunos conceptos que tienen relación con esta materia, me refiero a los conceptos de: información, conocimiento y saber, los cuales muchas veces se asumen como iguales, pero que, sin embargo, son bastante diferentes. Ahora bien, dónde radica la diferencia de estos términos.

En primer lugar, la noción de **información** corresponde a todo el universo simbólico presente en la realidad, es decir, la realidad completa, en su totalidad, tanto en el presente y en el futuro, en éste como en otros contextos, es susceptible de ser llamada información, por lo tanto, podemos decir que *“la información es externa al sujeto que dispone o toma conciencia de ella; es almacenable y cuantificable bajo formas diversas; tiene una presentación que hace posible su circulación, incluso su transacción comercial. De todas formas, aunque la información sea externa al sujeto puede proponerse que se le de alguna forma de almacenamiento en la memoria, especialmente aquella que no necesita una construcción de sentido”* (Astolfi, 1997:67)

En lo que se refiere al **conocimiento** éste tiene un carácter diferente en la relación que establece con el sujeto; si la información es externa, en la medida que no involucra categorías mentales del individuo; el conocimiento es interno al ser humano, corresponde a la construcción total de los significados que el individuo adquiere a lo largo de su historia y, que por ende está determinado por el contexto en que éste se desenvuelva. Por lo cual y, como afirma Astolfi (1997), *el conocimiento es el resultado interiorizado de la experiencia individual de cada uno; permanece globalmente intransmisible, dado que no existe lenguaje posible para expresar su globalidad; por lo cual es ininteligible para otros de modo directo y completo* (Ibíd: 68).

Esta idea de conocimiento se acerca mucho al concepto que Bernstein trabaja cuando se refiere al conocimiento de lo empírico cotidiano, el cual dice relación con la totalidad de significados que un ser humano contiene producto de la experiencia y la relación con su medio.

Finalmente, corresponde abordar la noción de saber, de ella Astolfi afirma: *“la palabra saber deriva del latín sapere: tener sabor. Luego puede decirse, que un saber es lo susceptible de dar un nuevo sabor a la realidad que nos rodea”*. Por la definición de los conceptos antes trabajados se puede afirmar que: el sujeto construye el saber a través de la elaboración y el uso de una formalización teórica, es decir, problematizándose la realidad; así, el saber implica elaborar un marco teórico de conceptos en donde el individuo pueda realizar una construcción intelectual. *“El saber permite que se planteen nuevas preguntas que antes de él no tenían vigencia y que contribuyen a mirar la realidad empírica de un modo nuevo”* (Ibíd: 71)

Es sabido, como lo muestra Gardner (1994), que no todas las fuentes del contenido disciplinar se transforman en “saber” en los estudiantes. La gran mayoría de estos contenidos sigue siendo información y, el ejercicio de recurrir a ella (recordar ciertos datos como un número telefónico, una fecha, entre otros) Ausubel lo denomina “aprendizaje mecánico”, puesto que no requiere de una elaboración de sentido mayor. Una menor parte de los contenidos curriculares llega a transformarse en conocimiento de naturaleza teórica conceptual o saber -como veremos más adelante-, o sea, el estudiante ha sistematizado científicamente la información adquirida, cuenta con ella, por ende, ha cruzado el umbral de lo externo y objetivo para transformarse en una *competencia*. No obstante, la competencia adquirida debe asumir un potencial de realización, es decir, no basta con poseer tales o cuales competencias, es necesario llevarlas al plano de la realización, en otras palabras, transformar la competencia en una *actuación*, cuando el estudiante logra trasladar sus competencias al plano de las actuaciones, podemos afirmar que ha sido capaz de **recontextualizar** el conocimiento, de transformarlo y adaptarlo, el conocimiento, por tanto, forma parte del universo simbólico del estudiante, ya no es externo a él, sino más bien es parte importante de su actuación, de su desempeño. (Bernstein, 2001)

2.4. El Conocimiento de lo Conceptual Teórico en contraposición al Conocimiento de lo Empírico Cotidiano.

Teniendo en cuenta las diferencias que existen entre información, conocimiento y saber, es necesario dar cuenta de una diferenciación aún más especializada respecto del conocimiento. Bernstein ha diferenciando dos tipos de conocimiento que el estudiante puede o debe adquirir. Por un lado, existe el ***conocimiento conceptual teórico***, el cual posibilita el desarrollo del pensamiento o

conocimiento sagrado, este conocimiento teórico conceptual es más bien abstracto, es decir, se relaciona de manera indirecta con una base material “x”; por otro lado, existe el **conocimiento de lo empírico cotidiano** o profano, el cual está relacionado con tareas propias del campo de la producción, este conocimiento de lo empírico se relaciona en forma directa con su base material, es más concreto, Aún así, vale preguntarse ¿Cuál es el conocimiento que el estudiante requiere hoy? En relación a esto, Bernstein señala que para que los significados no sean absorbidos en su totalidad por el contexto en el que fueron producidos, deben mantener necesariamente una relación indirecta con una base material específica, *“la razón de esto es muy clara: si los significados tienen una relación directa con una base material, el contexto los absorbería por completo (...) No son simplemente dependientes del contexto, están necesariamente ligados a él”*, en contraposición a esto señala *“si los significados tienen una relación indirecta con una base material generan una discontinuidad, crean un vacío o espacio que puede transformarse en un lugar de posibilidades alternativas de relación entre lo material y lo inmaterial (lo teórico y lo empírico) a este lugar, Bernstein lo denomina el espacio de lo “aún no pensado”*, indicando con ello que todo conocimiento una vez asumido como un saber es susceptible de generar nuevos aprendizajes y nuevos conocimientos, los cuales tienen su origen en este espacio de lo “aún no pensado”, modificando a su vez el campo de las posibles realizaciones de un sujeto, expandiendo así, sus posibilidades de acceso al conocimiento, que le permiten ampliar su capital cultural. Por lo tanto, encontramos aquí una de las principales contradicciones a las que se enfrenta la educación chilena (esto se explicita en el análisis de los resultados de las pruebas PISA por ejemplo). Por una parte, pretende atenuar progresivamente las diferencias que existen entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, sin embargo, por otra, subordina el conocimiento de lo teórico conceptual al conocimiento de lo empírico cotidiano (esto se comprende cuando pensamos por ejemplo en la utilización de los conocimientos previos y los aprendizajes significativos), impidiendo

así que se genere este espacio de lo “aún no pensado”. Una cuestión es clara, el conocimiento que el estudiante requiere hoy es aquel conocimiento que le permita ser, por sobre todas las cosas, un sujeto activo, capaz de desempeñar diversas funciones y de interpretar las diferentes realidades presentes en la sociedad en que se desenvuelve, un sujeto proactivo, competente a la hora de resolver problemas, capacitado para el mundo del trabajo, pero sobre todo, capacitado para enfrentarse con herramientas suficientes a la actual sociedad del conocimiento, por lo tanto, el conocimiento que el estudiante requiere hoy es, sin duda, de orden teórico conceptual.

2.5. El Discurso Pedagógico y su Estructura:

Bernstein señala que en todas las sociedades, las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados y que actúan de forma tal que posicionan a los individuos de forma diferenciada, en otras palabras, los categorizan.(Bernstein:1994) En la escuela, así como en todas las sociedades, están presentes estas formas de comunicación y se dan de manera particular en la relación profesor estudiante, dando como resultado un discurso instruccional que categoriza a sus estudiantes, es decir, los posiciona dentro de un grupo determinado de sujetos, con características comunes en cuanto a las posibilidades que éstos tienen de acceder al conocimiento y al potencial de su expansión cultural.

Este discurso instruccional no sólo se inserta dentro del discurso regulador de orden social, sino que está supeditado a él, es decir, el último domina sobre el primero reproduciendo así las desigualdades de clase.

De lo anterior, se desprende la siguiente idea: los procesos de enseñanza que actúan como transmisores de ciertos conocimientos en la escuela, es decir, el dispositivo de transmisión, está inserto en un contexto, el contexto educativo, el cual a su vez, se encuentra inmerso en un contexto social que imprime en los contextos educativos el orden social imperante, reproduciendo los universos simbólicos que se dan en el plano social, esto es, la división de la sociedad en clases.

Para entenderlo mejor definamos lo que Bernstein denomina Discurso Pedagógico: “Discurso especializado cuyos principios internos regulan la producción de objetos específicos (transmisores/adquirientes) y la producción de prácticas específicas, lo que a su vez regula el proceso de reproducción cultural”. En este contexto Bernstein asegura que el Discurso Pedagógico en las escuelas es un transmisor de las relaciones de poder fuera de las escuelas, por ende, un transmisor de las relaciones de clase, de relaciones de género, religión, raza, entre otros. Así nos encontramos ante un dispositivo de transmisión vacío de contenido, como si éste fuese sólo un medio a través del cual pudiesen hablar todos estos otros medios, pero donde el transmisor en sí no tiene voz.

Para entender mejor el funcionamiento de este dispositivo de transmisión usaré una metáfora más apropiada; la estructura del discurso pedagógico se asemeja bastante a la forma en que una gramática explica el funcionamiento lógico de una lengua para producir determinados mensajes, realizaciones, una gramática que regula lo que procesa; una gramática que ordena y posiciona y, aún más, contiene el potencial de su propia transformación (Bernstein 1990: 165)

Es necesario establecer la diferencia entre lo que es transmitido y el dispositivo de transmisión, puesto que lo que se transmite se remite al conocimiento y el dispositivo de transmisión se refiere más bien a las formas

reguladoras en que este conocimiento se transfiere a los estudiantes. Estas formas reguladoras Bernstein las denomina reglas, nos encontramos así con tres reglas esenciales que componen el discurso pedagógico, estas son: las reglas distributivas, de recontextualización y evaluativas, las cuales se encuentran en una relación jerárquica unas respecto de las otras. La regla uno (distributiva) distribuye diferentes formas de conciencia a diferentes grupos, la regla dos (recontextualización) se refiere a la forma en que el conocimiento es tomado de la disciplina y recontextualizado en forma de contenido para ser transferido a los estudiantes y, la regla tres (evaluativa) se refiere a la práctica pedagógica en sí; así Bernstein señala que el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia. (Bernstein 1988: 101)

Nos encontramos aquí con el punto, quizás, más relevante de esta investigación, la cual se cuestiona precisamente en qué medida afecta (favorece o limita) una eficaz recontextualización de los contenidos y un buen manejo del discurso pedagógico de los docentes de lenguaje y comunicación en el nivel de acceso al conocimiento de sus estudiantes. En otras palabras, esta tesis pretende dilucidar cómo se da la recontextualización desde la disciplina a la sala de clases y en este sentido verificar si existe una complementariedad entre el qué (conocimiento) y el cómo (recontextualización) en la enseñanza.

Para ello es necesario comprender que no se pretende dar cuenta de las manifestaciones del discurso pedagógico en el aula, ni tampoco de las diferentes reglas que componen este dispositivo de transmisión, sino más bien, habiendo explicado el funcionamiento del dispositivo de transmisión, centrarse en el cómo afecta a los estudiantes el conocimiento que los docentes tengan acerca de la estructura interna de este dispositivo de transmisión (si es que lo tienen) para

aclarar con ello, que la gran mayoría de los docentes no son conscientes de la gramática que estructura su propio discurso pedagógico, por ende, actúan de manera inconsciente, en la mayoría de las ocasiones folclorizando la práctica de la enseñanza, lo que nos lleva a cuestionarnos si el problema en realidad nace en la formación docente o está dado por las estructuras sociales en que se inserta la práctica pedagógica.

2.6. La Voz Como Expresión de la Conciencia y el Pensamiento de una Categoría Social:

Las diferentes categorías sociales y de clase presentes en la escuela, ya sean éstas de orden económico o cultural, se originan a partir de los intereses impuestos por un agente clasificador, reconocido más simplemente como autoridad. Es esta autoridad, gracias al poder que le confieren las mismas categorías, quién posiciona a los individuos, en otras palabras, los categoriza. Así, establece los límites que deben existir entre dichas categorías, definiendo los rasgos representativos de cada una, como también la producción y reproducción de discursos específicos generados mediante códigos elaborados, los cuales generan un conjunto de prácticas especializadas para cada grupo (Bernstein 1994:34)

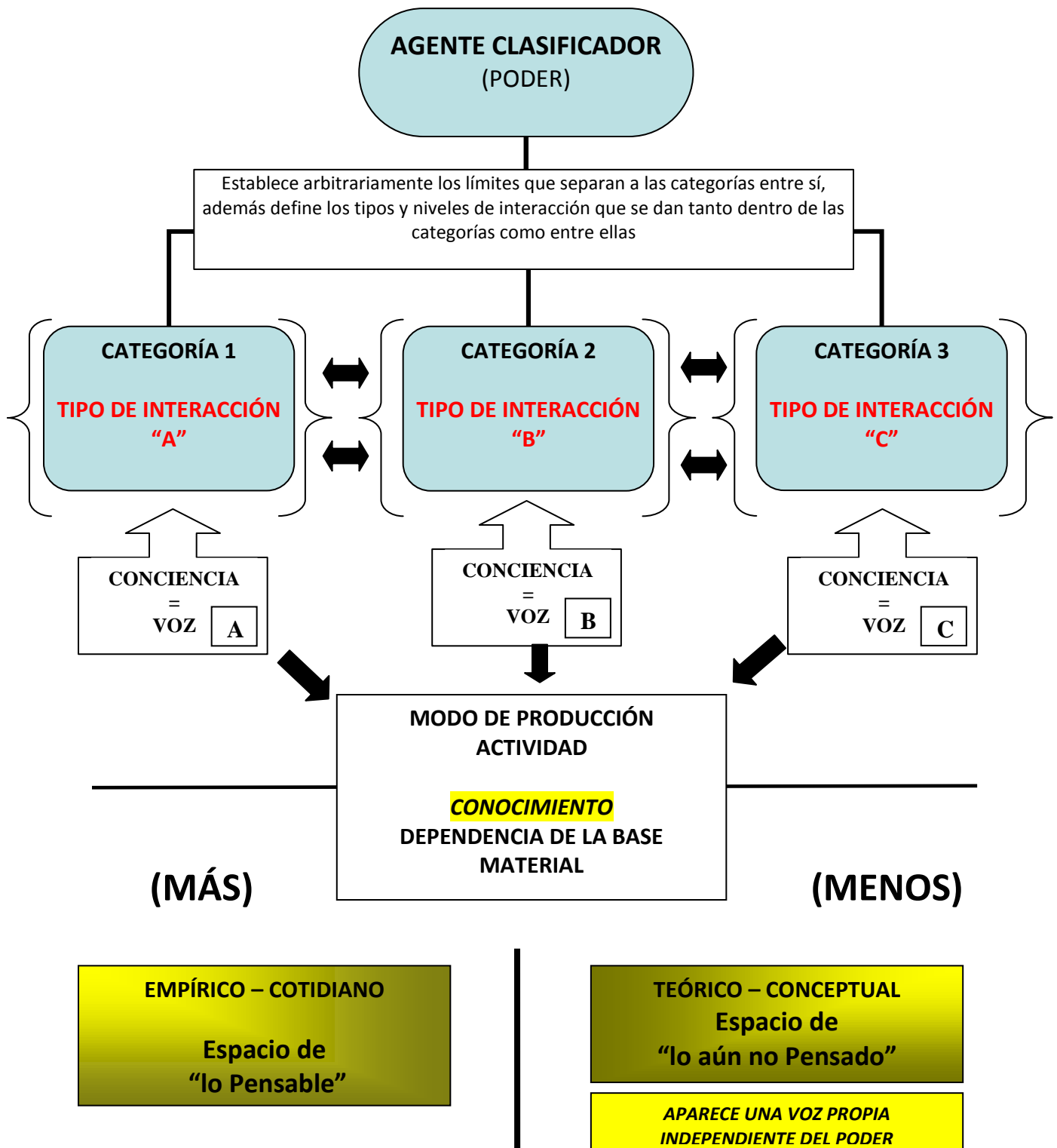
Los límites que enmarcan las distintas categorías son en la mayoría de los casos arbitrarios y establecidos con pretendida objetividad. De esta forma, el agente clasificador controla las interacciones sociales que se generan tanto dentro de las categorías como entre las mismas, determinando así una estructura colectiva de conciencia, que se expresa mediante la voz de una categoría social.

El concepto de voz se refiere a la forma en que los sujetos son posicionados en el mundo, no necesariamente de forma voluntaria y consciente, sino que según la categorización establecida por un discurso regulador o jerárquico, en términos de relaciones de poder, en la estructura de las relaciones sociales y culturales. Corresponde a la unidad básica de la cual se derivan todas las manifestaciones

explícitas, pasando por las formas, clases y funciones que organizan gramaticalmente las estructuras superficiales manifiestas.

Para comprender lo expuesto, a continuación se presenta un esquema que pretende explicar el proceso de formación de la voz de una categoría social determinada, así como también las formas de interacción social en cada una de ellas.

**Esquema:
"Formación de la Voz de una Categoría Social"**



La voz de una categoría social está constituida por el grado de especificación de las reglas discursivas que regulan y legitiman la forma de comunicación dentro de esa categoría. En este sentido el concepto de voz sería un poco similar a registro, sin embargo, el conocimiento de estas reglas discursivas es una cosa, y su realización en una contexto local, bastante otra. Así, el conocimiento de la regla no necesariamente permite el conocimiento de su uso contextual. El conocimiento es desde este punto de vista, el mensaje, mas el carácter distintivo de la voz es la consecuencia de la práctica interaccional dentro de un contexto (Bernstein, 1990:23)

Ahora bien, centrémonos en las categorías sociales que se generan en la escuela, veremos que los patrones son muy similares a los descritos anteriormente. Desde la perspectiva pedagógica, cuando Bernstein trabaja el concepto de voz en los profesores está refiriéndose a la forma en que estos sujetos se posicionan dentro de una categoría académica, sostenida en cuanto a sus límites e interacciones por los agentes clasificadores presentes en las escuelas. Así, la voz va adquiriendo cada vez más especificidad, especificidad que se hace más fuerte en la medida que el aislamiento entre categorías aumenta, es decir, la especificidad de la voz es directamente proporcional al grado de aislamiento de las categorías sociales entre si. Diremos entonces que, si se produce un fuerte aislamiento entre las categorías el principio de clasificación que las rige es fuerte; mientras que cuanto más débil es el aislamiento, el principio de clasificación también lo será (Bernstein,1994:36)

La voz se expresa así como gramaticalidad, entendiendo que ella misma está constituida por el dispositivo pedagógico, Bernstein señala que el discurso pedagógico es una gramática encargada de producir determinados mensajes, realizaciones, una gramática que regula lo que procesa, que ordena y posiciona y, aún más, contiene el potencial de su propia transformación (Bernstein, 1990:165)

De esta forma se explica el cómo la voz se expresa de un modo distinto en un contexto escolar vulnerable que en un contexto escolar de clase media, por ejemplo: en un contexto social altamente vulnerable se utiliza la expresión “capacidades”(factor intrínseco) para referirse a las condiciones de educabilidad que traen los estudiantes a la hora de ingresar a las diferentes instituciones educativas, mientras que en el caso de los contextos de clase media la misma idea se asume bajo la noción de “motivación”(factor extrínseco). Ambas ideas sostienen un principio interno similar “el conocimiento es externo al sujeto, por lo tanto, debe incorporarlo en la escuela”, lo cual representa la voz de la categoría, sin embargo, el mensaje se expresa en otros términos en ambos contextos, lo que explica el por qué los mismos procesos gramaticales se contextualizan de un modo diferente.

Por lo anterior, es necesario establecer desde el comienzo la diferencia entre mensaje y voz, donde el primero se centra en el análisis de las expectativas, no dando cuenta de su estructura interna, mientras que la voz da cuenta de las nociones implícitas subyacentes al mensaje. Por ello, la relación entre voces pedagógicas e identidad no puede ser asumida, más bien, debe establecerse.

La presente investigación pretende realizar un análisis de las voces pedagógicas, por ello, necesita desarrollar una metodología más sutil, que pueda elicitar las reglas tácitas e implícitas de transmisión del conocimiento, en otras palabras, la voz de una categoría social particular, más que las expresiones superficiales de los profesores que realizan la labor pedagógica con estudiantes en condiciones de alta vulnerabilidad.

El propósito investigativo entonces consiste en dar cuenta de los distintos tipos de habla presentes en los profesores, entendidas éstas como la realización de

diversos significados a los cuales sólo un cierto grupo de individuos tiene acceso y pueden emplear cuando se les consulte.

Pero así como existe una voz representativa de una categoría social, también existe la voz que emana del agente clasificador, la cual establece los límites al rango y potencial de los mensajes, Así, las prácticas interaccionales configuran los mensajes y pueden cambiar la voz, en últimos términos, desafiar a las relaciones de poder. No es que la voz de una categoría pueda cambiar las estructuras de poder, sino que los cambios en las relaciones de poder pueden cambiar las voces. Si las relaciones de poder especifican aún más la dependencia de los profesores a su categoría, la voz de éstos no puede cambiar, pero si aumenta la autonomía mediante el uso de herramientas para su actuación, la voz de la categoría social cambia y, no sólo eso, sino que además los sujetos comienzan a individualizarse dentro de su categoría, en otras palabras, pueden tener una voz propia.

Habiendo delimitado el concepto de voz y expuesto las bases para el diseño y análisis de esta investigación cabe preguntarse ¿Qué posibilidades hay de trabajar con lo que todavía está por decirse, aquello que se encuentra en el espacio de “lo no dicho” y que potencialmente podría cambiar las relaciones de poder?

CAPÍTULO III.

MARCO DE REFERENCIA METODOLÓGICO

3.1. Enfoque y Procedimientos Éticos de la Investigación:

A la luz de la teoría crítica, el propósito de la investigación radica principalmente en la transformación; cambio y evolución que los grupos humanos deben experimentar en función de mejorar las condiciones en que se encuentran tanto sus estructuras socioculturales y políticas, así como también las económicas, étnicas y aún de género, las cuales, en su condición previa a la transformación, predisponen a estos grupos humanos a la explotación, limitando el progreso. Para ello, es necesario la restitución y la emancipación, conceptos que deben persistir en el tiempo, junto con la defensa y el activismo. (Chavarría, 2001)

Por lo anterior, es necesario comprender el rol del investigador, quién tiene la función de facilitar estas transformaciones en pro de los cambios, que a su entender sean necesarios y, que por lo demás, estén orientados dentro de un marco coherente con los principios básicos de la investigación ética. Esto debido a que la investigación (en su totalidad) debe proveer las condiciones necesarias para que los sujetos participantes mantengan siempre su dignidad, a pesar de los resultados y la investigación en sí misma.

En la presente investigación, será de vital importancia el tratamiento que se le otorgue a las personas involucradas en el proceso, así como también, los beneficios que éstas puedan obtener producto de su participación, sean éstos directos o indirectos. A continuación se señalan los procedimientos éticos que enmarcan el desarrollo de esta investigación, los que además están en directa relación con las

cuestiones y conceptos generales que surgen en todo análisis del comportamiento ético.

3.1.1. Mantenimiento de la intimidad: esta condición se relaciona muy directamente con el anonimato, es decir, en una investigación donde se presupone la condición ética como vital, no debiera poderse jamás relacionar los resultados de un experimento con los sujetos vinculados a tales resultados.

El segundo componente de este procedimiento tiene que ver con el respeto a la privacidad de los individuos; en otras palabras, no invadir sus espacios privados para recabar datos u observar comportamientos.

3.1.2. Coacción: si bien el concepto etimológicamente hace referencia a ejercer violencia sobre alguien para que ejecute una acción en contra de su voluntad, presenta también una acepción más científica (ecológica) que define coacción como la interacción de tipo ecológico entre dos o más especies que conviven en un biotipo; siendo esta última más pertinente para el uso del término como procedimiento ético.

La clave de la coacción es no obligar a las personas a participar en la investigación, si no quieren hacerlo, se les deberá proporcionar una forma alternativa de cumplir con los requisitos del trabajo.

3.1.3. Consentimiento informado: podría decirse que este es el requisito más importante, ya que mediante el formato de consentimiento (documento oficial que debe contener toda la información necesaria acerca de lo que sucederá en el transcurso de la investigación, así como también las firmas de los sujetos participantes) se asegura idealmente un comportamiento ético. Un formato de consentimiento es más que una carta de invitación a participar en tal o cual

proyecto; representa una descripción detallada tanto del propósito de la investigación, como de los datos correspondientes a la identidad del investigador, pasando por los derechos, daños y beneficios que afectan al sujeto participante. El objetivo de este procedimiento es informar, por lo que la información debe ser lo más clara y sencilla posible.

3.1.4. Confidencialidad: se refiere a la condición de anonimato y privacidad con que se deben tratar los datos o cualquier cosa que se averigüe acerca del sujeto participante, lo que implica que en muchas ocasiones haya que disfrazar la información. El grado de confidencialidad es inversamente proporcional a la cantidad de personas que manejen los datos.

3.1.5. Protección contra daños: lo primero que debe hacerse antes de la ejecución de cualquier investigación es descartar la posibilidad de cualquier riesgo significativo que puedan sufrir los sujetos participantes, sólo así puede darse curso a los diferentes procedimientos. Es necesario tener en cuenta la naturaleza de los riesgos, ya que si éstos existen, deben estar orientados en función de los posibles beneficios que se podrían obtener enfrentando una situación que implique un nivel de riesgo aceptable.

3.1.6. Compartir resultados y elaboración del informe final: es de vital importancia tener en cuenta que el conocimiento científico debe ser de dominio público, por lo que se hace necesario que al término de cualquier proyecto de investigación se les informe, primordialmente a los sujetos participantes, el resultado de las investigaciones, por lo que no se descarta que el investigador a cargo haga llegar a estas personas un resumen del informe final o realizar una reunión donde puedan compartirse los posibles hallazgos.

3.1.7. Comunicación: corresponde también a compartir resultados, pero se aboca más específicamente a revelar situaciones que han tenido que ser ocultadas a los sujetos participantes en pro de una investigación certera y eficaz. Generalmente hablamos de situaciones en que se ha tenido que mentir a los sujetos, es entonces obligación del investigador una vez terminado tal proceso, revelar el engaño y disipar animosidades si fuera necesario. Lo ideal es comunicarles a los participantes inmediatamente después de la sesión en que se utilizó esta forma de elaborar investigación, no se debe olvidar omitir los datos específicos (nombres) puesto que esto respaldará la confidencialidad y el mantenimiento de la intimidad de los participantes.

3.1.7. Distribución de los beneficios: este último procedimiento hace referencia a que toda investigación que se presume ética, deberá respetar los principios de distribución de los beneficios de manera equitativa. La idea es que todos los sujetos involucrados participen del mismo número de beneficios equitativamente independiente de los resultados.

El correcto uso de los procedimientos éticos, lleva a buen término la investigación, donde el investigador juega el papel de “intelectual transformador” (Giroux, 1988) que ha expandido su conciencia y, por lo mismo, está capacitado para enfrentar la ignorancia y los conceptos erróneos; con el fin de facilitar en los sujetos participantes el desarrollo de una percepción más aguda sobre el estado actual de las cosas (“insight”) y a su vez sentirse estimulados a actuar sobre ello.

Esto último no se logra si antes no se asegura el mantenimiento de los principios éticos que se han señalado en este apartado. Todo investigador para transformarse en agente de cambio debe someterse primero a rigurosos estudios que despejen la pertinencia de sus elucubraciones, por lo que se hace necesario

realizar diversas simulaciones en función de los datos, así como también del tratamiento de las posibles muestras (obteniendo de ellas siempre el consentimiento informado), para así tomar decisiones, donde el investigador manifieste una inclinación moral a ser un sujeto revelador más que un sujeto engañoso.

3.2. Método y Diseño de Investigación:

El propósito de esta investigación consiste en analizar las voces pedagógicas de los docentes del subsector de Lenguaje y Comunicación, en otras palabras comprender las estructuras de la conciencia de los profesores, de acuerdo al concepto que se estableció en el marco teórico, elicitando la voz de los docentes que realizan la labor pedagógica en los niveles de 7° y 8° básico en colegios subvencionados sin financiamiento compartido de las comunas de San Ramón, La Granja, El Bosque y la Pintana de la región metropolitana, en relación a la comprensión que existe respecto de la enseñanza del conocimiento/contenido de su disciplina; la voz en este sentido corresponde a una categoría ética y por tanto requiere un procedimiento de obtención de datos que haga posible dar cuenta de tal condición.

Para ello el análisis de las voces pedagógicas necesita distinguir entre dos categorías: mensaje y voz, donde la primera corresponde a la manifestación explícita del enunciado (“lo dicho”) y, la segunda se relaciona con la estructura interna del mensaje, es decir, aquello que implícitamente está contenido en el enunciado. Por lo cual, la relación entre lo que se dice y aquello que representa el campo de la comprensión particular de los sujetos no puede ni debe ser asumido por los mismos, sino que debe ser establecido mediante el análisis por el investigador.

Para llevar a cabo este análisis, la investigación necesita desarrollar una metodología más sutil que pueda elicitarse las reglas tácitas e implícitas de transmisión de los mensajes y con ello establecer la voz de una categoría social particular (en este caso de los docentes de Lenguaje y Comunicación), más que las expresiones superficiales de los profesores, esto es, el mensaje.

La metodología de este tipo de investigación comprende la especificación de las siguientes tres categorías o niveles de análisis:

3.2.1. El nivel del Significado Profundo (VOZ)

Este nivel es asimilable a la “estructura profunda” de la gramática generativa, da cuenta del significado basal de dicha categoría, es la estructura, la esencia de la comprensión (conciencia) acerca de un tópico determinado, la cual está conformada socio históricamente. Para el caso de esta investigación el tópico corresponde a la enseñanza del conocimiento, de ello se pretende elicitarse mediante la aplicación de diferentes preguntas, cuál es el conocimiento subyacente de los profesores en relación a la enseñanza del conocimiento, de qué manera los sujetos ubican en el plano de la comprensión las diferentes ideas e imaginarios acerca de esta temática en particular, es muy importante hacer la salvedad entre lo que se dice realmente y lo que por otro lado pretende darse a conocer, en este punto es donde debe hacer hincapié la investigación, tratando de ubicar en un rango de posibilidades diversas los diferentes significados que los docentes otorgan a los enunciados que emiten, diferenciando muy claramente el mensaje (enunciado/”lo dicho”) de la voz implícita en cada una de sus respuestas.

Como explicábamos anteriormente en el marco teórico y, más específicamente en el apartado último referente a la voz como expresión de la

conciencia de una categoría social, la noción de voz corresponde a la ideología intrínseca o basal que subyace a las prácticas sociales de los profesores, esta voz se construye de manera inconsciente a través de los procesos de socialización de los individuos, los cuales se relacionan tanto con sus pares dentro de una misma categoría social (los demás profesores) como con las demás categorías que conforman el universo de posibles estratificaciones dentro de un grupo social como lo es la Escuela, allí las demás categorías están ordenadas jerárquicamente por las formas de especialización que adoptan las diferentes voces dependiendo a qué categorías pertenecen, es decir, la voz de los docentes dentro de un establecimiento no necesariamente es similar a la voz que emana desde los organismos de poder (Dirección / UTP / entre otros) así como tampoco se corresponde necesariamente con las voces, por ejemplo, de los estudiantes. Podemos afirmar entonces que la voz adopta formas especializadas de realización, las cuales están determinadas por el grado de relación que se da tanto dentro de las categorías sociales como entre ellas, comprendamos entonces la voz como los significados que una persona concibe en el campo de su particular comprensión y que se expresan de distinta forma en los mensajes, dependiendo del contexto social en el que éstos son emitidos.

El interés de esta investigación y por ende de la metodología consiste en establecer cuáles son esas voces en los profesores entrevistados y a su vez, dar cuenta de cuál es el conocimiento subyacente de los profesores que realizan la labor pedagógica en establecimientos subvencionados en los niveles de 7° y 8° básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación respecto de la Enseñanza del conocimiento/contenido y como éste conocimiento se expresa a través de la voz, la cual, debe ser establecida por la investigadora mediante el análisis de los mensajes y enunciados explícitos que los profesores manifiesten en respuesta a la pauta de elicitación que se trabajó con cada uno de ellos.

3.2.2. El Nivel de la Transformación (CONTEXTO):

En este nivel corresponde analizar o más bien, dar cuenta de las condiciones contextuales de la muestra; dado que un análisis más profundo demandaría estudiar cuáles son las manifestaciones del contexto, cuáles sus expresiones o su carácter y aunque lo anterior es relevante metodológicamente no podrá analizarse en profundidad; esto es una materia de investigación en sí misma, pero no corresponde a esta tesis.

No obstante, el papel de este nivel de análisis es crucial, puesto que es el contexto quién condiciona, determina o especifica el carácter del mensaje, esto es, la manifestación de la voz en su estructura superficial; entendiendo con ello que es el contexto, en otras palabras, la dinámica de las relaciones sociales, quién determina la producción de los mensajes y a su vez implícitamente la dimensión de la voz.

En el caso de esta investigación el contexto en que se trabajará es relativamente semejante para todos los docentes entrevistados, dadas sus características. Ellos se desempeñan en colegios subvencionados sin financiamiento compartido en comunas que presentan condiciones socioeconómicas deprivadas y de características semejantes según el ingreso familiar, tales comunas son San Ramón, La Pintana, El Bosque y la Granja, todas pertenecientes a la región Metropolitana (www.ine.cl).

La labor de los docentes consiste en enseñar la disciplina de Lenguaje y Comunicación a Estudiantes en condiciones de alta vulnerabilidad social en los niveles de 7° y 8° básico. No será particularmente necesario ahondar en cuestiones netamente disciplinarias (Lenguaje y Comunicación), dado que lo que interesa

realmente es analizar la estructura de la voz en relación a la Enseñanza del Conocimiento/Contenido Curricular y no de una disciplina en particular, por ello, la investigación pudo haber seleccionado docentes de todos los subsectores de aprendizaje, sin embargo, por cuestiones de metodología, entendiendo que la muestra debe ser lo más homogénea posible, dada la importancia que se le asigna en esta investigación a la “categoría social” a la que pertenecen los sujetos, se optó por trabajar con los docentes de Lenguaje y Comunicación; las razones son diversas y se detallan en el punto 3.2. Tipo de Investigación.

3.2.3. El Nivel de “lo dicho” (MENSAJE):

Este nivel de análisis se relaciona o es semejante a la estructura superficial de la gramática generativa, en contraposición al nivel de la voz que se relaciona con la estructura profunda o el significado; comprende lo que el sujeto “dice”, lo que es susceptible que la investigadora registre, en otras palabras, el mensaje se corresponde con los enunciados de los sujetos, enunciados que se elicitan mediante la aplicación de la pauta.

Es necesario tener en cuenta que una pluralidad de voces puede expresarse en mensajes más o menos similares, por ello, la realización de los significados puede elicitarse con distintos propósitos y, con el fin de acceder a códigos que sólo son propios de ciertos grupos sociales y que son empleados por éstos cuando se les consulta. Por ello, el análisis del mensaje debe estar orientado a establecer la relación existente entre identidad y voces pedagógicas, relación que no puede en ningún punto ser asumida por los entrevistados, sino que debe desprenderse del análisis de la investigadora.

El nivel de análisis del mensaje es muy importante para esta investigación, pues comprende la verdad de los sujetos entrevistados respecto de los tópicos a trabajar; aquí el entrevistado tiene la oportunidad de expresar no sólo “lo dicho”, sino aquello que se pretende decir (la voz) y que muchas veces se mantiene en silencio, principalmente por las características del contexto y la presión que ejerce sobre las voces de los docentes el agente clasificador de estas voces (poder), el cual establece límites al rango y potencial de los mensajes. Recordemos que las prácticas interaccionales de las diferentes categorías sociales (sobre todo si las interacciones son asimétricas) configuran los mensajes pudiendo incluso llegar a cambiar la voz.

3.3. Tipo de Investigación:

La presente investigación pretende analizar bajo la Teoría de la Transmisión Cultural de Basil Bernstein, las voces pedagógicas de los docentes de Lenguaje y Comunicación que se desempeñan en los niveles de 7° y 8° básico en el contexto antes descrito.

Por lo anterior, es necesario posicionarse desde un paradigma de investigación que nos brinde las bases teóricas y metodológicas acordes con el objeto de estudio de la investigación en curso, el cual por la naturaleza de la realidad que se busca comprender, no puede ser otro que el **paradigma cualitativo**, no obstante y como se señalara en el capítulo I, es necesario tener en cuenta que la investigación cualitativa en ciencias sociales puede ser mejor entendida como un proceso en cambio constante, las técnicas cualitativas que a menudo se utilizan en la investigación social, no se encuentran necesariamente atadas a determinados modelos conceptuales, en otras palabras, esta metodología y sus técnicas no quedan circunscritas sólo al paradigma fenomenológico y hermenéutico, ni tampoco a la severa crítica realizada al enfoque positivista, pues su aparición y utilización en

ciencias sociales antecede a las proposiciones epistémicas. Son nuestros intereses y propósitos los que nos guían en la elección de una determinada metodología y las técnicas a ellas asociadas (Flores, 2009)

De la idea anterior, se desprende la necesidad de encontrar un modelo, que si bien esté orientado a cumplir con los objetivos de la investigación cualitativa, esto es, explorar y comprender las relaciones sociales, describiendo la realidad tal como la experimentan los actores sociales (Ibíd.: 45); no descuide los requerimientos propios de la presente investigación. Por tanto, se hace necesario determinar primeramente la perspectiva epistemológica desde la cual se abordará el problema de esta investigación, esto es, la Teoría de la Transmisión Cultural elaborada por Basil Bernstein (1924-2000).

Es preciso señalar que este enfoque metodológico permite elicitarse datos cualitativos útiles desde el punto de vista ético, datos que se corresponden para el caso particular de esta investigación con los mensajes o enunciados que los entrevistados mencionen al momento de aplicar la entrevista. El diseño metodológico permite considerar la voz de los propios actores sociales involucrados en la investigación sin agotar la densidad de las significaciones que allí circulan.

Se parte de la base que el investigador no es neutral y, por lo tanto, tiene influencia sobre los fenómenos a investigar como así estos en él. Vale decir, los hallazgos son creados por la interacción entre el investigador y el fenómeno.

Finalmente, las pretensiones del estudio no son descubrir generalidades que anulan saberes particulares y contextualizados, lo que si permite un enfoque cualitativo es promover la creatividad del investigador.

3.3.1. Criterios de Selección de la Muestra:

3.3.1.1. CATEGORÍA SOCIAL: Docentes del área Lenguaje y Comunicación.

A continuación se detallan algunos argumentos que permiten justificar la **elección del área o subsector** al que pertenecen los informantes, para el caso de esta investigación, categoría social.

❖ La asignatura, como se indicara en el capítulo I, ha sido objeto de innumerables ajustes e innovaciones curriculares en el transcurso de estos últimos 10 años, lo que la convierte en un foco importante de investigación, ya que si contrastamos estos cambios con los avances en relación a los resultados obtenidos por los estudiantes, veremos que no existe tal correspondencia, es decir, los resultados siguen siendo bastante deficientes tanto en Lectoescritura como en Comprensión Lectora.

❖ Lenguaje y Comunicación corresponde a uno de los subsectores (junto con matemática) con mayor carga horaria en los planes de estudio, esto nos permite suponer que los estudiantes pasan más horas a la semana con los docentes de Lenguaje que con cualquier otro profesor en la escuela (exceptuando el docente de matemática) además, si consideramos que los estudiantes con rendimientos descendidos deben asistir a dos horas de reforzamiento semanal adicionales a las seis que deben cumplirse por decreto, nos enfrentamos a un nuevo conflicto, los resultados no mejoran en directa relación con el aumento de horas que se propone desde el Ministerio para la asignatura, tampoco lo hacen con las horas de libre disposición que en un comienzo se pensaron para actividades artísticas o recreativas, pero que en contra de toda lógica, tienen a los niños de hoy enfrentados a la cruda realidad del papel, los textos y los largos y angustiantes minutos de refuerzo para mejorar la calidad de la lectura, escritura y/o comprensión lectora.

❖ Una tercera razón que justifica la elección de la muestra se relaciona con la importancia que se le asigna a este subsector de aprendizaje tanto a nivel nacional como internacional en mediciones estandarizadas (Simce y Pisa respectivamente), estas mediciones permiten a los expertos trazar líneas en relación a las innovaciones que deben implementarse y comienza nuevamente esta vorágine de cambios, propuestas metodológicas diversas, nuevos ajustes en el currículo, cambio de paradigmas, entre otros.

❖ Finalmente, se ha seleccionado la Asignatura, puesto que la investigadora es docente de Lenguaje y Comunicación, lo que significa que es el campo de su experticia profesional y académica, esto, suponemos facilitará la interpretación de los datos, de cualquier manera, creemos que no es más que una mera cuestión de precisión metodológica.

3.3.1.2. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN:

Cuatro Colegios Subvencionados sin financiamiento Compartido Pertenecientes a las comunas de San Ramón, La Granja, El Bosque y La Pintana respectivamente, todas en la Región Metropolitana:

Estos establecimientos fueron escogidos particularmente por atender a Estudiantes en condiciones de alta vulnerabilidad social, esto quiere decir que se encuentran en los tramos de ingreso familiar de 0 – 150.000 y de 150.001 – 300.000; en relación a su clasificación socioeconómica, los colegios se seleccionaron porque el grupo socioeconómico al que pertenecen las familias se ubica en el sector bajo y medio bajo. (Fuente: AMIN)

Además de esta clasificación, los establecimientos funcionan con convenios que facilitan la permanencia y retención de los estudiantes en el sistema educativo,

reciben becas, tanto de ayuda escolar (en útiles) como alimenticia (Junaeb), además de diferentes beneficios y programas que ofrece el municipio para la mejora de las condiciones económicas y/o de vivienda, entre ellos el “Programa Puente” y “Chile solidario”.

Para hacer aún más acuciosa esta selección y determinar con más exactitud las características contextuales de los establecimientos en los cuales se realizará la investigación, se realizó un estudio exploratorio consistente en algunas entrevistas a los jefes de UTP y coordinadores académicos de las diferentes especialidades con el fin de indagar acerca de sus características contextuales, tanto dentro del colegio como fuera de él, estas entrevistas no serán transcritas en esta investigación pues sólo conforman un antecedente general de las condiciones en las que se desempeñan los docentes entrevistados.

3.3.1.3. Características Generales de los Estudiantes:

Los estudiantes en su mayoría pertenecen a las mismas comunas en que se realiza la investigación, algunos viven con al menos uno de sus padres mientras que otros con familiares cercanos, existen focos de violencia, delincuencia y situación de cárcel en uno o más miembros del grupo familiar.

La situación en general para todos los estudiantes es compleja, se trabaja siempre con un mínimo de recursos, muchos jóvenes trabajan en jornadas de medio tiempo generalmente en empleos menores como “empaque” de supermercados o haciendo labores de limpieza. Existe, sin embargo, un grupo de estudiantes que se caracteriza por ser resiliente frente a su adversidad, que se esfuerza por destacar en sus labores académicas y, pese a la escasez de recursos se las ingenian para asistir siempre con sus materiales de trabajo y cumplir con sus actividades, en este caso

existe también una mayor preocupación de los padres por atender las necesidades de sus hijos, lo cual es muy loable dentro de este tipo de establecimientos, sobre todo si tomamos en cuenta la realidad de otros jóvenes que tienen a uno o dos de sus progenitores en situación de detención por delitos menores y en el peor de los casos la única persona en libertad del grupo familiar es él o la estudiante.

Esta es la realidad de la gran mayoría de los colegios de las comunas en cuestión, cada uno con las diferencias particulares propias de la población escolar a la que atienden, sin embargo, muy similares en cuanto a las necesidades materiales y académicas de sus estudiantes.

3.3.1.4. Generalidades del Rendimiento Académico de los Estudiantes:

En las pruebas estandarizadas como SIMCE, los puntajes de estos establecimientos son generalmente inferiores al promedio en la comuna, considerando que las comunas seleccionadas cuentan ya con un promedio en el Simce bajo la media Regional. En la mayoría de los casos no superan los 211 puntos entre lenguaje y matemática, encontrándose así muy por debajo, en primer lugar de los colegios particulares pagados, que superan en algunos casos los 300 puntos y, en segundo lugar de los colegios subvencionados de otras comunas con un ingreso familiar mayor, esto es, Providencia, Ñuñoa, La Reina, entre otras.

A continuación se presentan algunos datos de los resultados Simce 2011 que permiten respaldar los argumentos metodológicos de esta investigación en torno a la selección de la muestra.

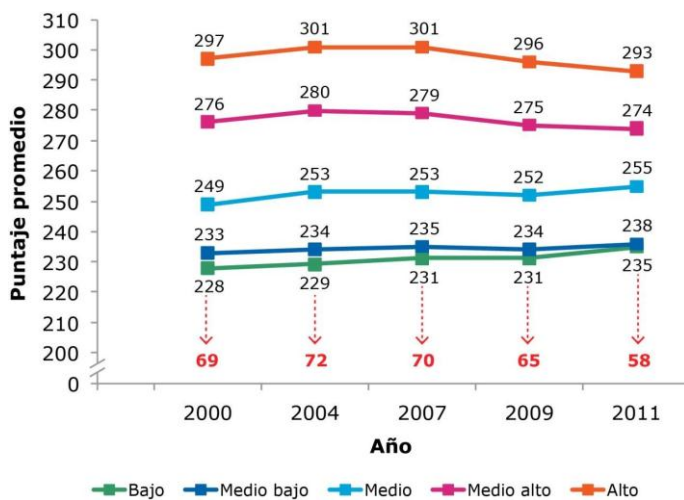
RESULTADOS SIMCE 2011 - 8° BÁSICO – LECTURA

(www.Simce.cl)

TENDENCIA SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO:

Para construir la clasificación por grupos socioeconómicos (GSE), se utilizan algunas características de los estudiantes y sus familias. Las características que se consideran son:

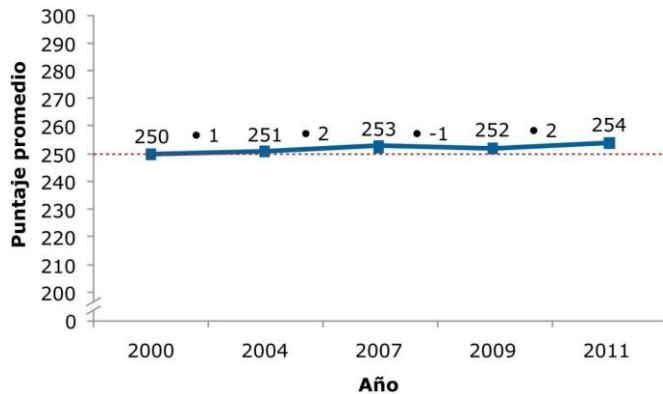
- Nivel educacional de los padres, Ingreso mensual del hogar, Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE-SINAE), calculado por la JUNAEB.



Análisis: Se observa en el gráfico la ostensible diferencia de puntajes Simce en relación al grupo socioeconómico al que pertenecen los estudiantes. Tendencia que si bien, parece haber disminuido este último año, sigue siendo muy evidente.

TENDENCIA DEL PROMEDIO NACIONAL

LECTURA



El gráfico da cuenta que en 11 años el avance en lectura a nivel nacional ha sido tan sólo de cuatro puntos.

3.4. Técnicas de Recolección de Datos:

Con el propósito de analizar más concienzudamente los elementos que están implícitos en el discurso pedagógico, se consideró necesario elaborar un diseño cuidadoso para la recolección de datos. Es así como la entrevista calza tanto como instrumento y formato de interacción entre investigadora y sujetos informantes, además, porque admite la elaboración de pautas ad-hoc que guiarían la conversación, según las necesidades metodológicas específicas de la investigación.

Estudios metodológicos han reconocido que ante un entrevistador, los sujetos tienden a ofrecer información que en otras instancias de elicitación no entregarían (por ejemplo, en cuestionarios) (Asti Vera, 1975; Avila Baray, 2006; Richaud de Minzi & Lemos de Ciuffardi, 2006). Por otro lado, importantes estudios de diferente índole (sociolingüísticos, antropológicos, microsociológicos, psicológicos) consideran la entrevista como la situación de elicitación que mejor reproduce las condiciones que regulan las interacciones conversacionales cotidianas (Labov, 1991).

Es así como el instrumento que se empleó para la recolección de datos, pese a encontrarse dentro del formato de la entrevista, de aquí en adelante se presentará como Pauta de Elicitación, ya que si bien existen preguntas que guían la conversación, todas ellas obedecen a un tópico que pretende elicitar, el cuál se detalla más adelante.

3.4.1. Pauta de Elicitación

La Pauta de Elicitación, como su nombre lo indica pretende “elicitación” los significados que subyacen a las prácticas y los discursos de los docentes entrevistados. Los datos recopilados pretenden dar respuesta a seis categorías relevantes de voz, las cuales son:

- 1. CONOCIMIENTO**
- 2. APRENDIZAJE**
- 3. ENSEÑANZA**
- 4. ESTUDIANTES**
- 5. RELACIÓN PROFESOR / ESTUDIANTE**
- 6. CONTEXTO**

Las categorías antes mencionadas conforman los tópicos a trabajar dentro de la Pauta de Elicitación, en torno a ellas se elaboraron 39 preguntas. En cada una de las preguntas se pretende, por medio de los datos recopilados, *establecer las condiciones de la enseñanza del conocimiento en los colegios antes descritos a través de:*

- Comprender el dominio que los docentes presentan respecto de los elementos que estructuran el dispositivo pedagógico de transmisión en la Enseñanza del Conocimiento en el campo teórico de la Disciplina de Lenguaje y Comunicación en los niveles de 7° y 8° básico. (Discurso Pedagógico)
- Comprender la Concepción y Apropiación que el Docente tiene respecto del Conocimiento/Contenido de la Disciplina que imparte (Lenguaje y Comunicación)

Para ello, las preguntas se confeccionan teniendo en cuenta los temas que no pueden dejar de tratarse en cada una de las categorías que componen la pauta, así,

si los temas son más profundos y complejos se confeccionarán dos o tres preguntas por cada uno, tratando de esta forma de agotar las opciones y abrir las oportunidades a que el sujeto entrevistado enuncie en al menos una de ellas el tema que se está pretendiendo elicitar.

Por ejemplo:

Preguntas de la Pauta		Tópicos a elicitar
8.	¿Selecciona los contenidos según las características particulares de cada curso o les enseña a todos los cursos bajo la misma planificación?	<ul style="list-style-type: none"> • Existe un sentido en la enseñanza, es decir, para qué enseñar lenguaje. • Descubrir si se cuenta con un diseño para la enseñanza y verificar si se consideran las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
10.	¿Con qué metodología cree Ud. más aprenden los estudiantes los contenidos curriculares de lenguaje y comunicación?	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar si el docente conoce las disposiciones de aprendizaje de sus estudiantes, es decir, sus puntos de desarrollo real.
17	¿Establece diferencias entre los logros de aprendizajes esperados de estudiantes de distintos grupos sociales o diferentes cursos?	<ul style="list-style-type: none"> •Cuál es el carácter del conocimiento que se enseña. • ¿Existe una complementariedad entre el qué (conocimiento/contenido) y el cómo (metodología) en la enseñanza?

De esta manera, las preguntas pretenden identificar en la voz de los profesores dos elementos primordiales que se encuentran en cada una de las categorías:

- La estructura profunda del significado = el mensaje
- La gramática del dispositivo pedagógico = **la voz**.

Es importante señalar que la estructura profunda del significado corresponde al análisis de los datos, mientras que la gramática del dispositivo pedagógico da cuenta de la voz de los docentes en cada una de las categorías, la cual se sintetizará en un segundo nivel, a través de un análisis estructural simplificado (Martinic, 1992)

Finalmente, es necesario recordar que cada una de las preguntas que componen la pauta de elicitación se confeccionaron para dar respuesta en primer lugar al cumplimiento tanto del objetivo general, como de los específicos, así como también a descubrir las posibles soluciones al problema que se plantea en la pregunta de investigación de esta tesis, la cual dice relación con:

¿Cuáles son y Cómo se manifiestan las *Voces Pedagógicas* de los docentes de Lenguaje y Comunicación que trabajan en los niveles de 7° y 8° básico en cuatro colegios subvencionados sin financiamiento compartido de las comunas de San Ramón, La Granja, El Bosque y La Pintana de la Región Metropolitana; en relación al dominio de los conocimientos/contenidos de la disciplina que imparten, así como de los elementos que estructuran el dispositivo pedagógico de transmisión de los mismos?

3.5. Análisis de Datos:

Los datos a analizar en esta investigación corresponden a las respuestas o los mensajes emitidos por los docentes en cada una de las categorías que componen la pauta de elicitación, estos datos se ubican de manera extensa y completa en el anexo de esta tesis, para llevar a cabo el análisis y por motivos de síntesis y coherencia con el diseño y la metodología, no se analizará cada respuesta en forma individual, sino que se tomarán los datos más relevantes elicitados en cada una de las categorías; por lo cual el análisis constará de seis partes, las cuales se corresponden con las categorías de análisis que conforman la pauta de elicitación esto es: **Conocimiento, Aprendizaje, Enseñanza, Estudiantes, Relación Profesor / Estudiante, Contexto.**

El análisis se realizará tomando en cuenta los elementos y conceptos elaborados en el marco teórico de esta tesis, así, en una primera instancia, se pretende dar respuesta al nivel del significado profundo, contrastando lo que se pretendía elicitar a la hora de confeccionar las preguntas que componen la pauta de elicitación con lo que el sujeto da a conocer en cada una de sus respuestas (como se ejemplifica en la tabla).

Ejemplo de análisis por categoría.

III.	Análisis de la tercera categoría: ENSEÑANZA
A	Análisis del sujeto A
B	Análisis del sujeto B
C	Análisis del sujeto C
D	Análisis del sujeto D

En la segunda parte del análisis se pretende mostrar la estructura interna de la gramática que compone el discurso pedagógico de los profesores entrevistados, para ello se establecerán criterios de voz relevantes en cada una de las seis

categorías, con el propósito de dar cuenta de los significados esenciales que componen la voz de cada uno de los docentes.

En este punto resulta de vital importancia comprender que el análisis de las voces pedagógicas necesita distinguir claramente entre voz y mensaje, es por ello que las voces pedagógicas se establecerán por categorías, al igual que el análisis de los significados, la idea es comprender cuáles son las apreciaciones de los docentes respecto de las diversas temáticas trabajadas en cada una de las categorías relevantes de voz.

El resultado del análisis de los significados, es decir, la interpretación de los mensajes, dará como resultado la voz de los docentes respecto de cada una de las categorías trabajadas; encontrándose aquí el punto más importante de esta investigación, la cual pretende establecer el carácter de la voz de los docentes respecto de la práctica de la enseñanza y ver de qué manera incide la formulación de una voz “x” en el nivel de acceso al conocimiento de los estudiantes.

3.6. RELACIÓN PAUTA DE ELICITACIÓN - MARCO TEÓRICO

Nº	PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA (PAUTA)	TÓPICOS DEL MARCO TEORICO (situaciones ideales que debieran emerger en la entrevista)
I	CONOCIMIENTO	
1.	¿Cómo podría definir Ud. El término conocimiento?	<p>Noción de Conocimiento que se maneja, en relación a: (Astolfi, 1997; Gardner, 1994)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información • Conocimiento • Saber <p>Naturaleza del Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • teórico-conceptual • empírico-cotidiano <p style="text-align: right;">(Bernstein, 2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práctica de la enseñanza del conocimiento: • Aprendizajes significativo, andamiaje educativo (Ausubel, 2002) <ul style="list-style-type: none"> • Ser consciente de que el discurso pedagógico es un discurso vacío, por ende, necesita de la recontextualización. (Bernstein, 2001) • Cómo se da la recontextualización desde la disciplina a la sala de clases. • Cuáles son las fuentes del contenido disciplinar • Cómo y para qué enseñar la disciplina:
2.	Teniendo presente la distinción entre: información – conocimiento – saber, ¿a cuál de estas categorías cree usted que corresponden los contenidos que se transfieren en la enseñanza?	
3.	¿Cuál es la base del conocimiento que usted utiliza en la enseñanza de los contenidos de su asignatura?	
4.	Según su definición ¿utiliza ud el conocimiento previo de los estudiantes?	
5.	¿De qué manera organiza y enseña ud. “los factores de la comunicación”?	
6.	¿De dónde extrae los contenidos que les enseña a sus estudiantes? (libro, Internet, conocimientos propios...)	

7.	¿Selecciona los contenidos según las características particulares de cada curso o les enseña a todos los cursos bajo la misma planificación? Si su planificación es la misma, ¿experimenta muchas variaciones de un curso a otro en el desarrollo de la enseñanza?	<ul style="list-style-type: none"> • Establece las necesidades de aprendizaje • Reconoce las disposiciones de aprendizaje, es decir, los puntos de desarrollo real. (Max Neef, 1993)
8.	¿En qué momento prepara sus clases y cómo lo hace?	
9.	¿Cuál cree ud. Que es el motivo más relevante por el que los estudiantes deben aprender lenguaje? ¿qué importancia le asigna ud. A su asignatura en comparación con las demás disciplinas?	<ul style="list-style-type: none"> • Carácter del conocimiento que se va a enseñar. • Se realiza con los contenidos un diseño pedagógico situado en relación a la capacidad-motivación de los estudiantes. • Existe un tiempo adecuado para la preparación de la enseñanza. (Bernstein, 2004)
10.	¿Con qué metodología cree ud. Que aprenden más los estudiantes los contenidos curriculares de lenguaje comunicación, con qué actividades?	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos para lograr el aprendizaje del conocimiento-contenido • Cómo se realiza la enseñanza del conocimiento, la recontextualización. (Bernstein, 2004)
II	APRENDIZAJE	
11.	¿qué entiende ud. Por aprendizaje?	<ul style="list-style-type: none"> • Noción de aprendizaje
12.	hoy en día, teniendo en cuenta el contexto social y cultural en el que vivimos, ¿cuál (es) piensa ud. Son los contenidos más relevantes que el estudiante debe manejar?	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento que el estudiante requiere hoy. (Astolfi, 1997; Gardner,1994) (Bernstein, 2004)

III	ENSEÑANZA	
13.	¿Qué piensa ud. Respecto al nivel de importancia que le asignan los estudiantes al proceso de enseñanza-aprendizaje?	<ul style="list-style-type: none"> •Cuál es el sentido de la enseñanza, tanto para el profesor como para el estudiante. (Educación y Desarrollo humano) •Cuál es la voz de los estudiantes en relación al aprendizaje de los contenidos disciplinarios, •Reflexión de los estudiantes sobre su desempeño. <p style="text-align: right;">(Barber y Mourshed, 2007).</p>
14.	Cree ud. Que ellos hagan una reflexión acerca de lo que están aprendiendo en el colegio?	
15.	Al terminar de enseñar o trabajar con “x” contenido ¿cómo asume usted que los estudiantes han cumplido con los objetivos propuestos, es decir, qué han aprendido lo que les enseñó?	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una complementariedad entre el qué (conocimiento) y el cómo (recontextualización) en la enseñanza. • Qué conocimiento espero que mis estudiantes aprendan. • Para qué quiero que lo aprendan. <p style="text-align: right;">(Cox, 2010)</p>
16.	¿cuándo usted se siente satisfecho con los aprendizajes logrados por sus estudiantes?	
17.	¿establece diferencias entre los logros de aprendizajes esperados de estudiantes de distintos grupos sociales o diferentes tipos de curso?	
18.	Es difícil llegar a enseñar todo lo que uno desearía? Si la respuesta es SI	

19.	¿por qué cree que ocurre esto?, ¿hay más dificultades con algunos estudiantes que con otros?	
20.	piensa ud. Que el “conocimiento” que le está entregando a sus estudiantes ¿satisface altamente las necesidades de aprendizaje de éstos?	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer cuáles son los requerimientos de aprendizaje • establece que las necesidades de aprendizaje están vinculadas a las particularidades de las necesidades de desarrollo humano. (Max Neef,1993)
21.	¿qué entiende usted por necesidades de aprendizaje?	
IV	ESTUDIANTES	
22.	¿en qué medida cree usted que los estudiantes deben participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo deben hacerlo?	<ul style="list-style-type: none"> • Rol de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje • Inclusión, participación, mejoramiento. • Estudiantes como: <ul style="list-style-type: none"> ○ Agentes pasivos; traspaso de enunciados ○ Agentes activos: construcción de conocimientos <p>(Bernstein, 1994)</p>
23.	¿de qué forma controla ud. La disciplina en un curso?	
24.	¿afecta el comportamiento de los estudiantes a la hora de cumplir con los objetivos de la clase?	<ul style="list-style-type: none"> • Formas regulativas e instruccionales que componen el dispositivo pedagógico • El hecho de que no existe ap. o se logre en menor cantidad está relacionado con el manejo y el control de la disciplina en el aula, lo cual
25.	¿cómo controla usted situaciones de conducta para lograr	

	mejores resultados en el aprendizaje?	<p>tiene que ver con la regla de JERARQUIA, la que se manifiesta en dos sentidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se reconoce la autoridad • Se reconoce pero no se hace nada al respecto-. <p>(Bernstein, 1994)</p>
26.	¿Considera ud. Que tiene “alumnos problema” en su sala de clases o cómo definiría ud. A los estudiantes con problemas conductuales?	<ul style="list-style-type: none"> • Tipificaciones de los estudiantes: • Reconocimiento de la situación socioeducativa (contexto) • Establecimiento de la diversidad en términos de: • INCLUSIÓN- EXCLUSIÓN <p>(Bernstein, 1994)</p>
27.	¿qué tan variados son los grupos de estudiantes a los que ud. Enseña?, ¿podría categorizarlos? (mateo – flojo – todo el resto)	
28.	¿es inevitable tener ciertos prejuicios con algunos estudiantes? ¿cómo se soluciona esto?, ¿qué hacer si un estudiante me cae mal?	
29.	¿conoce ud. Las expectativas que tienen los estudiantes en relación a su asignatura?	
V	RELACIÓN PROFESOR – ESTUDIANTE	
30.	¿cómo es la relación que ud. Tiene con sus estudiantes?,	<ul style="list-style-type: none"> • Cuáles son y cómo se generan las relaciones

	¿cómo la catalogaría en un rango de EXCELENTE – BUENA – MEDIANAMENTE BUENA – MALA – PÉSIMA?	sociales en el ámbito pedagógico: <ul style="list-style-type: none"> • Reglas de jerarquía, secuencia y ritmo = lo implícito • Lo explícito sería = cómo se ejerce la disciplina en el aula • Contexto escolar: como se sienten los estudiantes en el aula: tienen voz? Tienen participación? Cuál es su voz? (Bernstein, 1994)
31.	¿Cómo se definiría ud. Como profesor: AUTORITARIO – FLEXIBLE – COMPRENSIVO, ENTRE OTROS?	
32.	¿sabe si sus estudiantes le asignan algún apodo?	
33.	¿siente que sus alumnos lo respetan?	
34.	¿saben los estudiantes cuáles son los límites de su comportamiento dentro de la sala?, cree usted que los respetan? O piensa que les da lo mismo?	Lo implícito: qué tipo de pedagogía se da en el aula: Visible = relación social vertical, de reglas y contenidos explícitos
35.	¿Cómo ejerce usted su autoridad en una situación de conducta: sanción, tipo de trabajo?	Invisible = relación social horizontal de reglas y contenidos implícitos. (Bernstein, 1994)
VI	CONTEXTO	
36.	¿cómo y en qué nivel afecta la realidad del hogar en las disposiciones de aprendizaje de los alumnos?	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia del contexto familiar en el rendimiento de los estudiantes • Condiciones de educabilidad • La resiliencia • La escuela como espejo • “el tacto en la enseñanza” (Bernstein, 1999)
37.	Teniendo en cuenta la realidad social y cultural de los	

	estudiantes a los cuales usted enseña. ¿cuál cree ud. Que son las estrategias más efectivas para lograr la motivación de los estudiantes a la hora de enseñar contenidos complejos o poco atractivos como: gramática, lingüística, comunicación, actos de habla, etc.?	<ul style="list-style-type: none"> • Qué tipo de pedagogía (visible/invisible) asegura aprendizajes efectivos del conocimiento disciplinario a jóvenes en condiciones de alta vulnerabilidad (Bernstein, 2001) • Cuáles son las condiciones sociales que aumentan las Condiciones de educabilidad en los jóvenes. (Barber y Mourshed, 2007).
38.	Piensa ud. Que el conocimiento que manejan sus estudiantes es equivalente o se corresponde con el conocimiento de estudiantes de sectores más aventajados socioeconómicamente? ¿cree usted que debería ser más o menos similar o debe tener algunas diferencias?, ¿cuáles? Y ¿por qué?	<ul style="list-style-type: none"> • Qué tipo de pedagogía (visible/invisible) asegura una distribución social más equitativa del conocimiento (Bernstein, 1999)
39.	¿Qué nivel de participación tienen los estudiantes dentro de su escuela (centro de alumnos, directiva...)	<ul style="list-style-type: none"> • El cálculo de oportunidades que hacen los estudiantes en función de: • Mejoramiento, Inclusión, Participación • Sin voz no hay participación. (Bernstein, 1999)

CAPÍTULO IV.

- **ANÁLISIS DE RESULTADOS: LA ESTRUCTURA PROFUNDA DEL SIGNIFICADO**

4.1. Análisis de la Primera Categoría: CONOCIMIENTO.

En el análisis de esta categoría se pretende identificar cuál es la noción de conocimiento que el docente maneja, en relación a los conceptos de información – conocimiento – saber; o si en vez de utilizar los anteriores, realiza la distinción entre lo que se conoce como el conocimiento de lo empírico cotidiano o el conocimiento de lo teórico conceptual; descubrir cómo se realiza la práctica de la enseñanza del conocimiento y, determinar si existe una recontextualización adecuada del conocimiento/contenido trabajado en la disciplina; identificar los métodos utilizados por el docente para lograr el aprendizaje del conocimiento/ contenido.

1.	CONOCIMIENTO
A	Demuestra poca claridad en el manejo de los conceptos científicos, si bien establece la diferencia entre información, conocimiento y saber, considera que los contenidos que se transfieren en la enseñanza corresponden a información nueva que los estudiantes deben aprender; para ello se vale de estrategias disciplinarias y metodológicas que no están de ninguna forma respaldadas desde la teoría, afirma que “no existe una metodología”, tratando de explicar con ello que en realidad cualquier fuente “simple y didáctica” sirve para enseñar lenguaje, esto principalmente porque con el estudiante que maneja un capital cultural descendido se enfatiza sobremanera la

tendencia de acercar a los jóvenes a los contenidos de manera poco violenta, es decir, se le asigna un nivel de importancia vital al uso de aprendizajes previos sobre los cuales el sujeto pueda desarrollar aprendizajes significativos, sin embargo, esto es perjudicial, puesto que tratando de facilitarles el acceso al conocimiento científico, potencian el uso de habilidades que impliquen “conocer” y “comprender”, las cuales acusan inmediatamente un mal manejo de la enseñanza del conocimiento, dado que el conocer y comprender corresponden a actividades cognitivas de primer orden y no reflejan un real trabajo con el conocimiento/contenido como lo demostraría una actividad cognitiva superior, por ejemplo de inferencia, análisis, síntesis o aplicación, las cuales se ubican dentro del rango de actividades que potencian el pensamiento reflexivo, sin el cual es imposible adquirir la competencia del conocimiento y trabajar con él.

El sujeto en cuestión trabaja con el conocimiento considerándolo principalmente como una **capacidad de los individuos para construir significados nuevos a partir de significados previamente adquiridos**, lo cual nos indica que posiciona al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un agente pasivo, receptor de ciertas informaciones que debe transformar en conocimiento, utilizando para ello, las herramientas culturales más próximas a su realidad, señala que el uso de los conocimientos previos es trascendental para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes y establece que la importancia de enseñar lenguaje radica principalmente en el hecho de que los jóvenes aprendan a comunicarse.

B	<p>Define el conocimiento como una capacidad de reconocer, descubrir, comprender y evaluar. Se trabaja con el conocimiento asumiéndolo como información primero y como habilidad después. El estudiante es un agente pasivo a quién se debe traspasar la información, mediante un análisis de la realidad el estudiante debe aprender significados desde lo cotidiano hasta lograr los nuevos significados científicos.</p> <p>La planificación no demuestra un diseño pedagógico situado coherente con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. La importancia de enseñar lenguaje radica en potenciar la inteligencia de los estudiantes para con ello aumentar sus posibilidades de desarrollo cognitivo y la capacidad de reflexión, pese a ello el sujeto establece que el estudiante debe construir su propio aprendizaje, esto se logra según él cumpliendo con los tiempos de desarrollo de una clase, donde se parte introduciendo los temas mediante la reflexión y el diálogo, luego se analizan esquemas con la intención de estimular los conocimientos previos para posteriormente sistematizar los contenidos.</p>
C	<p>Demuestra confusión para definir conceptos, se refiere al conocimiento como a la información que no se ha internalizado pero se conoce, apunta al contenido también como a información, la práctica de la enseñanza del conocimiento se realiza sobre la base de la información más próxima y fácil de comprender, considerando los aprendizajes previos como base para el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>

Respecto de la metodología de la enseñanza, es decir, el cómo, existe una base teórica, la cual se percibe por los conceptos utilizados por el sujeto, sin embargo, no hay una real elaboración de dichas sistematizaciones. Respecto de los diseños pedagógicos situados, el sujeto menciona que se realizan dependiendo de las características de los estudiantes, pese a ello, no menciona ni desarrolla ninguna característica puntual que defina de alguna forma las condiciones de educabilidad de los estudiantes ni menos cuáles son sus reales puntos de desarrollo, vemos aquí un énfasis mayoritario del cómo (metodología) más del qué (conocimiento).

Se entiende que el lenguaje debe enseñarse principalmente como herramienta de comunicación, lo cual nos hace ver que el sujeto en cuestión asume la disciplina del Lenguaje como una herramienta más que un fin en sí mismo.

D Define el conocimiento como un estado más avanzado que la integración de la información, en este “estado de conocimiento” y antes de la enseñanza el contenido es principalmente información que el estudiante debe adquirir a través del aprendizaje. Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje cobra una importancia vital el uso de los conocimientos previos para “aterrizar” los conceptos abstractos, lo cual nos da a entender que si bien, se pretende lograr aprendizajes significativos, la rigurosidad en el manejo de los contenidos es muy baja, dado que si pretendemos como docentes llevar todos los conocimientos abstractos al plano de la realidad no estimulamos en los jóvenes la capacidad de reflexión y el cuestionamiento de las ideas, los limitamos a utilizar habilidades menos complejas como la comprensión y el conocer, más que el analizar y resolver problemas, por ende no se potencia el

desarrollo del pensamiento crítico.

Respecto de la enseñanza del conocimiento, el sujeto demuestra un manejo adecuado de su discurso pedagógico, dado que al momento de la enseñanza se piensa primero en el para qué enseñar (fin de la enseñanza) y luego en el cómo (metodología) enseñar, lo cual demuestra una real preocupación a la hora de recontextualizar los contenidos, sin embargo, hay ciertas contradicciones, dado que el para qué enseñar apunta principalmente a habilidades de comprensión e inferencia y no al uso de habilidades intelectuales de orden superior como el análisis, la evaluación y la solución de problemas, esto primordialmente porque se asume que el estudiante aprende más con actividades que necesariamente involucren su entorno cotidiano.

4.2. Análisis de la Segunda Categoría: APRENDIZAJE

En el análisis de esta categoría se busca identificar cuál es la noción de aprendizaje que el docente maneja y, teniendo en cuenta las disposiciones que sus estudiantes tienen respecto de esta temática, descubrir si reconoce cuál es el conocimiento/contenido que el estudiante requiere hoy.

2.	APRENDIZAJE
A	Define el aprendizaje como la aprehensión de la información, también como la construcción de conocimiento. Respecto de cuál es el conocimiento que el estudiante requiere hoy el sujeto apunta a que lo principal es la transmisión de valores en la enseñanza con el objetivo de disminuir la violencia en los individuos, en segundo lugar está el traspaso de contenidos, dentro de los cuales se considera de mayor importancia la comunicación, la argumentación en función de mejorar la expresión de las ideas
B	Define el aprendizaje como un proceso mediante el cual el sujeto adquiere desde la dimensión de la cultura (conocimiento de lo empírico cotidiano) y también desde los contenidos formales (conocimiento de lo teórico conceptual), diferentes significados, poniendo el énfasis en la meta cognición, donde el estudiante debe primero aprender a aprender, luego comprender su entorno y/o realidad y, por último los contenidos que se aproximen a esta realidad.

	<p>Vemos con esto que existe una confusión en el manejo de los conceptos, sobre todo entre conocimiento y aprendizaje, dado que se describe al conocimiento que el estudiante requiere hoy como una habilidad de meta cognición, lo cual es una destreza, no un contenido propiamente tal. La tendencia es a confundir metodología con enseñanza del conocimiento.</p>
C	<p>Define el aprendizaje como la internalización del conocimiento, es decir, se considera que el conocimiento es externo al sujeto, por ende éste debe apropiarse de él. Las metodologías que se utilicen para ello deben estar orientadas a fijar el contenido/conocimiento. sin embargo, el sujeto confunde la habilidad con el contenido, puesto que asume que el conocimiento que el estudiante requiere hoy debe estar orientado a desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, lo cual es propio de los OFT, los cuales deben acompañar al conocimiento/contenido en el desarrollo de los proceso de enseñanza-aprendizaje, nunca el contenido debe estar al servicio del cumplimiento del OFT.</p>
D	<p>Define el aprendizaje como un proceso dónde se entrega habilidades y competencias de desarrollo a los jóvenes, con lo cual está queriendo afirmar que el estudiante es un agente receptor primero de habilidades y competencias y en último caso de contenidos, donde el que se plantea como primordial corresponde a “actos de habla”, es decir, el sujeto en cuestión considera que el fin de la enseñanza del lenguaje, debe estar orientado a la comunicación, para que el individuo pueda presentarse mejor” ante la sociedad, en otras palabras sea competente en su realidad.</p>

4.3. Análisis de la tercera Categoría: ENSEÑANZA.

En esta categoría de análisis se busca identificar cuál es el sentido que tiene la enseñanza, tanto para el profesor como para el estudiante; descubrir si existe complementariedad entre el qué (conocimiento) y el cómo (metodología) de la enseñanza; comprobar si el docente considera la elaboración de un diseño pedagógico situado, que contemple tanto las disposiciones, como las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, estableciendo el carácter del conocimiento que se va a enseñar.

III	ENSEÑANZA
A	<p>Respecto del proceso de enseñanza – aprendizaje, el sujeto afirma que el estudiante no realiza ninguna reflexión acerca de lo que está aprendiendo, lo cual resulta contradictorio, ya que en preguntas anteriores manifiesta la inquietud de estimular en el estudiante el pensamiento crítico y reflexivo.</p> <p>El sujeto asume que los estudiantes aprenden en la medida que pueden aplicar y ejercitar, lo cual nos indica que la noción de enseñanza está muy enfocada en el cómo más que en el para qué; el docente no maneja la idea de que al aprender, el estudiante experimenta un cambio en sus estructuras cognitivas, lo cual le permite mirar el mundo y su entorno desde una perspectiva más crítica y reflexiva.</p> <p>El docente manifiesta sentirse satisfecho de los aprendizajes logrados por sus estudiantes en el momento en que éstos experimentan la motivación, lo anterior es bastante complejo, si pensamos que el trabajo de la enseñanza del conocimiento resulta mucho más efectivo cuando el estudiante se encuentra motivado para trabajar con el</p>

conocimiento y no al revés.

Manifiesta que existe diferencia entre los niveles de logro de los aprendizajes en los estudiantes, junto con ello, afirma que es muy difícil llegar a enseñar todo lo que uno se propone, la dificultad principal aquí consiste en la falta de “motivación” de los jóvenes por los contenidos tratados y, añade que sus disposiciones de aprendizaje son muy limitadas; lo anterior nos lleva nuevamente a la idea de que en la enseñanza del conocimiento el tema de la motivación es primordial, ahora bien, debemos tener en cuenta que en estos casos el trabajo de la motivación debe orientarse a través de los O.F.T., los cuales deben estar al servicio del contenido disciplinar, sin embargo, vemos como en este caso se asigna un nivel de importancia vital al manejo de la motivación, como si esto estuviera por sobre el contenido, por lo tanto, vemos como se desvirtúa el sentido de la enseñanza, el cual consiste en llevar a los individuos a un desarrollo pleno desde el punto de vista cognitivo, es decir, aprender a pensar reflexivamente.

En el ámbito de la enseñanza del conocimiento es muy importante que exista una complementariedad entre el qué (conocimiento/contenido) y el cómo (metodología), de esta forma podremos llegar al nivel de motivación esperado para cumplir con los objetivos propuestos y los aprendizajes esperados, ahora bien, el sujeto “A” hace referencia al concepto de “motivación” cuando en realidad apunta a la idea de las “capacidades”, estableciendo que los estudiantes tienen disposiciones de aprendizajes muy elementales.

Respecto de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, el docente manifiesta que si bien, el conocimiento que le entrega a sus estudiantes no satisface altamente sus necesidades, las herramientas que pueden adquirir en el proceso de enseñanza (habilidades) podrían ayudarlos. Nuevamente vemos como el énfasis de la enseñanza está

	<p>puesto en el cumplimiento de los O.F.T. y no en la idea de trabajar con el conocimiento, dado que existe una suerte de conformidad a la hora de establecer los niveles de satisfacción respecto de los aprendizajes esperados.</p>
<p>B</p>	<p>En el nivel de la reflexión que los estudiantes realizan acerca del proceso de enseñanza – aprendizaje, el sujeto manifiesta que si bien los estudiantes reflexionan, es necesario hacer la salvedad en la idea de qué es lo que reflexionan, puesto que ellos actúan y miran lo que aprenden desde la perspectiva de la valoración que la sociedad le asigna al formato educativo que eligieron, muchos de los estudiantes en esta caso se sienten menospreciados y marginados, también existen los que reflexionan para optar a través de la educación a un nivel de vida superior al de sus familias, sin embargo, hay estudiantes que ponen resistencia a la escuela por considerar que les entrega contenidos irrelevantes para su supervivencia. En este punto la idea era elicitar cuál es el fin que tiene la enseñanza tanto para los profesores como para los estudiantes, vemos entonces como existen, de acuerdo a las diferentes características distintos anhelos respecto de la enseñanza, lo importante aquí es que el profesor tenga muy claro cuál es el conocimiento que espero que mis estudiantes aprendan y para qué quiero que lo aprendan.</p> <p>Respecto del logro de los aprendizajes y los niveles de satisfacción de los docentes en cuanto a los objetivos cumplidos, el sujeto manifiesta que comprueba lo anterior mediante la evaluación, dado que considera necesario que el estudiante cumpla con ciertos desempeños en la aplicación de los contenidos a otras realidades más próximas. Considera de vital importancia el ejercicio de la meta cognición llevando lo aprendido a situaciones nuevas. Aún así cree que es muy difícil llegar a enseñar todo lo que uno quisiera, principalmente por las trabas</p>

	<p>administrativas e ideológicas de la institución, en este punto es muy importante considerar el rol del agente clasificador dentro de las escuelas, el cual norma, regula y establece los límites de la interacción entre las distintas categorías en convivencia, por otro lado existe un tiempo muy limitado para la preparación de la enseñanza, lo cual dificulta mucho el trabajo</p> <p>Respecto de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, considera que se suplen en gran medida, sin embargo, no se siente conforme; pese a ello el sujeto no manifiesta en ningún punto cuáles son las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, siendo ésta una pregunta frecuente en esta categoría de análisis, la idea era elicitación de tópicos que se relacionan con la práctica de la enseñanza del conocimiento, donde es imposible no considerar tanto las disposiciones como las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.</p>
C	<p>El sujeto manifiesta que los estudiantes no reflexionan respecto del proceso de enseñanza – aprendizaje que vivencian, para ellos el colegio es un trámite, una suerte de obligación impuesta por sus padres (en el caso de que los halla) donde lo importante es el producto (nota) no el proceso. Respecto al nivel de satisfacción que el docente experimenta en el logro de los aprendizajes esperados, el sujeto afirma que es muy difícil enseñar todo lo que uno quisiera, de igual manera “incluso cumpliendo con la planificación no todo lo transmitido, es realmente enseñado”, lo cual demuestra que el docente ve al estudiante como un agente activo en la construcción de conocimiento.</p> <p>El docente manifiesta que la única manera de comprobar que los estudiantes aprenden es la evaluación, lo cual dista mucho de la idea de aprendizaje trabajada en esta tesis, donde se asume que el aprendizaje se comprueba</p>

mediante el cambio que se produce en los jóvenes en su manera de pensar y ver el mundo que lo rodea. Aún así, afirma que no se puede evaluar a todos los alumnos por igual, considera que esto no es ético, ya que la forma de construir el conocimiento depende también de las disposiciones de aprendizaje de los estudiantes y de las realidades diversas de las cuales provienen. En este punto demuestra conocer cuáles son las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, a pesar de no hacer un análisis más profundo de ellas, asume que los jóvenes no son concientes de cuáles son sus reales necesidades, por lo tanto cree que no es posible afirmar que en la práctica de la enseñanza se satisfacen altamente las necesidades de aprendizaje, esto es muy contradictorio, puesto que el trabajo de la enseñanza implica que el docente debe conocer cuáles son las carencias de sus estudiantes, para así poder satisfacerlas. Lo anterior demuestra que si bien existe un diseño de pedagógico para la enseñanza, las necesidades de aprendizaje se conocen, pero no se consideran con la importancia debida.

D En cuanto a la reflexión que hacen los estudiantes frente al proceso de enseñanza – aprendizaje, existen dos tipos de estudiantes: “los que observan que se puede salir adelante con otra actividad como por ejemplo: pioneta, vendedor, incluso la delincuencia resulta un camino favorable”, y otros que “miran la educación como la herramienta para romper el círculo de pobreza en el que se encuentran insertos”, lo cual es destacable pensando que la mayoría de los jóvenes en este tipo de establecimientos . Experimentan una suerte de conformismo respecto del para qué estoy estudiando, dadas las características del contexto.

Lo anterior se relaciona directamente con la idea de que los jóvenes se ven, tanto en la escuela como en su realidad familiar y contextual de la misma forma en que un individuo se mira en un espejo, por lo tanto si el reflejo que obtengo desde la escuela es positivo, lo más probable es que mi interés y motivación sea mucho mayor, ahora bien, en el caso de estos estudiantes la realidad familiar y contextual que experimentan es en la mayoría de los casos adversa, lo cual genera un “reflejo en el espejo” que no los conducirá nunca al nivel de mejoramiento esperado para superar la adversidad, por ello, es muy importante que la escuela logre crear conciencia en los estudiantes respecto de los procesos que vivencian, para ello es necesario que los docentes ayuden a los estudiantes a descubrir cuáles son sus reales necesidades de aprendizaje y cuáles sus habilidades para lograr los aprendizajes esperados, no olvidando dejar muy en claro cuál es el fin que debe tener la enseñanza, en otras palabras, mostrarles un reflejo real y posible de lo que pueden llegar a ser y lo que puedan conseguir de sí mismos.

En relación a los niveles de satisfacción que experimenta el docente respecto de los aprendizajes logrados por sus estudiantes, manifiesta que la evaluación es la herramienta que permite comprobar los desempeños de comprensión de los estudiantes, a pesar de que los estudiantes utilizan la ley del mínimo esfuerzo, esto porque según el docente entrevistado no cuentan con las capacidades para desarrollar conocimientos más elaborados, ellos mismos apuntan a la idea de que para qué se les enseña tal o cual cosa si ellos van a continuar estudiando en un liceo industrial.

Por todas estas características se hace muy complejo enseñar todo lo que uno quisiera, el contexto familiar es muy fuerte, la familia no está comprometida con la educación de sus hijos y, cuando los desempeños son malos se

alude a la falta de capacidades como “yo no sirvo para esto”, muchas veces la práctica de la enseñanza del conocimiento consiste en nivelar a los estudiantes para que consigan lo mínimamente exigido, dado que existe una resistencia de los estudiantes por aprender.

Respecto de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, el docente manifiesta que quisiera que su cumplieran mucho más, aún así considera que para las características del contexto, el estudiante que ha logrado obtener su licencia de básica es considerado aventajado dentro de su grupo.

En este último punto es lamentable descubrir cómo desde el profesorado existe esta suerte de estigmatización con los estudiantes de sectores deprivados socioeconómicamente, asumiendo que en realidad no es necesario exigirles tanto, lo cual se contrapone a lo que incluso el MINEDUC propone como desempeños de comprensión y aprendizaje válidos para estos estudiantes, de esta manera vemos como es necesario generar un cambio cultural en la mentalidad de los docentes que atienden a este tipo de estudiantes, dado que considerando el contexto familiar del que provienen, la escuela se transforma en prácticamente en el único camino posible para superar su condición de pobreza y marginalidad.

4.4. Análisis de la cuarta Categoría: ESTUDIANTES.

En esta categoría de análisis se pretende descubrir cuál es el rol que tienen los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje, descubrir si el docente reconoce claramente las condiciones de la situación socioeducativa en la que trabaja, estableciendo la diversidad de sus estudiantes en términos de inclusión o exclusión en la sala de clases e, identificar si el profesor reconoce, tanto las expectativas de aprendizaje, como las condiciones de educabilidad de sus estudiantes, para determinar con ello cuáles son sus reales necesidades de aprendizaje.

4.	ESTUDIANTES
A	<p>Respecto al rol que los estudiantes deben asumir en el proceso de enseñanza – aprendizaje, el docente manifiesta que los estudiantes deben aprender la meta cognición, es decir, el aprender a aprender es muy importante en este caso para llevar a cabo la práctica de la enseñanza.</p> <p>En lo que se refiere al manejo disciplinario de los estudiantes, el docente asegura que si bien es cierto el comportamiento de los estudiantes afecta a la hora de cumplir con los objetivos de la clase, el manejo de las conductas inapropiadas se realiza a través de la motivación y la autoridad-afectiva, refiriéndose con esto a la idea de que las diferencias deben solucionarse en el diálogo y la comunicación entre profesor y estudiante teniendo en cuenta que la relación que existe entre ambos es asimétrica desde el punto de vista del conocimiento que se maneja, así como también desde la idea de autoridad dentro de la sala. En este diálogo el profesor debe manifestar al estudiante el por qué de lo inadecuado de su comportamiento, para que el estudiante asuma una mejor</p>

disposición y cambio de actitud. El docente hace especial énfasis en que las conductas alteradas de los estudiantes obedecen a un problema emocional agudo, al cual es necesario estar atento.

En lo que se refiere al reconocimiento de la situación socioeducativa, existirían en este caso, dos tipos de estudiante: los más interesados en el desarrollo y proceso de aprendizaje y los más desmotivados respecto del cumplir con las demandas propias de la enseñanza; lo anterior es muy complejo a la hora de asumir una posición frente a los estudiantes, debido a que siempre existirán situaciones entre ciertos estudiantes y el profesor, donde resulta muy difícil superar los prejuicios y alejarse de las descalificaciones, tratando de esta manera de mejorar en el estudiante las alteraciones de su conducta; sin embargo, el docente afirma que un profesor debe asumir la labor pedagógica con madurez, superando este tipo de trabas.

Con todo lo descrito anteriormente podemos afirmar que el docente reconoce con claridad cuáles son las dificultades a las que se enfrenta a la hora de la enseñanza del contenido-conocimiento, junto con ello; toca el tema de la diversidad en el aula, es decir, los diferentes tipos de estudiante que atiende, desde un punto de vista más inclusivo, lo cual es de vital importancia si recordamos que la escuela es hoy un agente de reproducción de las desigualdades de clase social, así como también una suerte de fábrica homogeneizante y totalizadora de los caracteres y disposiciones de aprendizaje que los estudiantes traen cuando ingresan al sistema educativo.

Aún así y pese al respeto demostrado anteriormente respecto de la diversidad, el docente manifiesta que sus estudiantes no tienen expectativas respecto de la asignatura de Lenguaje, consideran que sólo sirve para simce y, como muchos de ellos van a irse a liceos T.P. no deben prestar mucha atención a estos contenidos; lo anterior demuestra que, si bien el docente afirma conocer cuáles son las expectativas que tienen sus estudiantes respecto de la disciplina que imparte, no realiza ninguna gestión para cambiar el concepto que ellos tienen respecto de su propia educación, aquí vemos como el docente expresa marcadas contradicciones en su discurso, por un lado afirma respetar la diversidad de sus estudiantes, mientras que por otro ejerce la discriminación respecto del nivel de acceso al conocimiento que sus estudiantes deben tener, vemos como él mismo los asume como estudiantes con muy bajas condiciones de educabilidad, por lo tanto se conforma de que sus logros en el aprendizaje sean aceptables para su condición de alumno “obrero”, como lo llama en algunas ocasiones.

El docente no hace alusión en ningún momento a las formas regulativas e instruccionales que componen el dispositivo pedagógico, sólo apunta a la primera regla, la cual se refiere al tema de la jerarquía en la sala de clase, sin embargo, no toca lo que respecta a la práctica de la enseñanza del conocimiento, donde se debe asumir que no todos los estudiantes tienen el mismo ritmo para aprender ciertos contenidos, así como tampoco la secuencia en el tratamiento del conocimiento puede ser la misma con todos los estudiantes.

B	<p>En el caso del docente “B” podemos apreciar como éste afirma que los estudiantes deben ser seres activos en cuanto retroalimentan los procesos de la clase, sin embargo, estos proceso deben ser intencionados por el profesor, quién debe encargarse de que los estudiantes vayan incorporando su capital cultural en el proceso de la enseñanza.</p> <p>Respecto de las formas regulativas e instruccionales que componen el dispositivo pedagógico, vemos como se manifiesta para este caso el uso de una pedagogía visible, es decir, de reglas y normas explícitas para los estudiantes, donde existe una definición clara tanto de los roles como de las normas de convivencia y respeto dentro de la sala de clases, esta jerarquía se manifiesta también en el “tratamiento de las materias” y, en los temas de alteraciones de la conducta de los estudiantes, los que deben enfrentar sanciones con “sentido de oportunidad” que les permitan mejorar su comportamiento y participación en la construcción de sus aprendizajes. El docente afirma que la conducta debe controlarse mediante el diálogo, puesto que “la clase de Lenguaje es y debe ser un espacio de libertad (con respeto), esto pese al carácter normalizador y represivo del sistema escolar en el que se trabaja”. En la idea expresada anteriormente vemos como el docente, probablemente sin saberlo combina situaciones, utilizando por un lado una pedagogía de reglas explícitas y, por otro proporcionándole a sus estudiantes un espacio de libertad y expresión dentro de la sala de clases.</p>

En el ámbito de la situación socioeducativa, el docente reconoce tres tipos de estudiante: motivados, conformistas y, muy desmotivados por estar enfocados a cumplir logros ajenos a su rol de estudiante; ante esta situación de diversidad en el aula “el docente debe sobreponerse y actuar con todos por igual”, lo cual nos indica que asume la diversidad en el aula en términos de inclusión.

En cuanto al reconocimiento de sus necesidades de aprendizaje, el docente afirma que éstas se relacionan con aspectos relativos al desarrollo de habilidades y contenidos requeridos para logro de aprendizajes, lo cual demuestra que el profesor, en este caso, asume que las necesidades de aprendizaje están más enfocadas al logro de habilidades y no de satisfacer el vacío de contenidos que los estudiantes requieren.

C En cuanto al rol que los estudiantes deben tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente asume que “sería ideal que participaran, pero generalmente son muy pasivos respecto de la construcción del conocimiento”, por ello es necesario considerar entregar estímulos por buena conducta y participación, lo cual se relaciona directamente con el tipo de refuerzos positivos para lograr el aprendizaje del conocimiento/contenido, aquí es muy importante que las actividades de aprendizaje sean motivadoras.

Respecto de las formas regulativas e instruccionales que componen el dispositivo pedagógico, el docente afirma que su actividad docente está más enfocada a generar hábitos en los estudiantes, más que en controlar las

situaciones de conducta, dado que la mayoría de los estudiantes con problemas conductuales o “transgresores” sostienen estas actitudes producto del contexto desfavorable en el que se encuentran insertos. Vemos aquí como el docente realiza un reconocimiento de su situación socioeducativa estableciendo la diversidad en términos de inclusión, afirmando que el comportamiento de los jóvenes no es estático, en este sentido se refiere a que los estudiantes que hoy son transgresores mañana tienen una mayor disposición ante su actividad de aprendizaje.

En torno a las normas que establece para controlar las situaciones de conducta en el aula, afirma que “hace uso del poder que le confiere su rol”, lo cual nos demuestra que el tipo de pedagogía utilizada en este caso es de reglas y normas explícitas para los estudiantes, por ende se reconoce el uso de una pedagogía visible.

En relación a las expectativas que los estudiantes tienen respecto del aprendizaje de la disciplina que imparte, afirma que los jóvenes no tienen reales expectativas respecto de sus aprendizajes, lo cual se contradice con lo mencionado por el mismo docente en preguntas que apuntan a reconocer la relación profesor-estudiante, donde afirma que los jóvenes saben perfectamente que los estudiantes de otros colegios van mucho más adelantados que ellos, lo que nos da a entender que ellos están perfectamente conscientes de cuáles son sus carencias respecto de otros estudiantes, lo cual va de la mano con el cumplimiento de sus expectativas.

	<p>En cuanto al reconocimiento de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, el docente afirma que esto se refiere a las competencias que los estudiantes necesitan para lograr aprendizajes efectivos, haciendo con esto alusión más a las habilidades a conseguir que a satisfacer las falencias de los jóvenes presentan en cuanto al conocimiento.</p>
D	<p>Respecto del rol que los estudiantes deben asumir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente afirma que los estudiantes participan, aunque deberían hacerlo mucho más, siendo críticos y reflexivos en este proceso.</p> <p>En cuanto a las formas regulativas e instruccionales que componen el dispositivo pedagógico, afirma que existe un manual de convivencia escolar, el cual se revisa en conjunto con los estudiantes una vez iniciado el año académico. En él quedan establecidas las normas de comportamiento tanto dentro como fuera de la sala de clases, lo cual nos demuestra que el tipo de pedagogía que se da en este caso es de normas y reglas explícitas para los estudiantes, es decir, una pedagogía visible, donde el estudiante debe ser consiente que la transgresión a estas normas provoca sanciones establecidas por la institución de antemano. Aquí las reglas de jerarquía pasan, en una primera instancia, por el rol del profesor en el aula y, en una segunda instancia por los organismos encargados de velar por la disciplina en el establecimiento (inspectoría general).</p>

En cuanto al cumplimiento de las reglas de ritmo y secuencia en los aprendizajes, el profesor menciona que es muy difícil cumplir con todos los objetivos propuestos para una clase dado el comportamiento inadecuado de algunos estudiantes, a los cuales denomina “alumnos problema”, puesto que incentivan el desorden y no se comprometen con su educación, para ellos la escuela es un mero trámite; mientras que existen alumnos inquietos, los cuales no presentan alteraciones de conducta, sin embargo, son “hiperactivos” y se necesita mucha tolerancia para tratar con ellos; también existen los estudiantes “apáticos” que no tienen ningún interés en el estudio, dado que están más enfocados en conseguir una estabilidad económica y consideran que la educación no es necesaria para ello; la mayoría de estos últimos casos corresponden a estudiantes que han trabajado desde muy pequeños, por ende, el peso de la realidad familiar y las carencias económicas son para ellos problemáticas de primera necesidad.

Lo anterior demuestra que el docente reconoce perfectamente la situación socioeducativa que atiende, estableciendo la problemática de la diversidad en términos de exclusión primeramente, (alumnos problema) y luego cuando menciona las condiciones de educabilidad de los estudiantes “apáticos” realiza el ejercicio de empatizar con ellos, afirmando que para eliminar los prejuicios que uno pueda tener respecto de los estudiantes desaparecen en la medida existe un real acercamiento a su condición social, “es necesario conocer a los estudiantes para que cambie la percepción que uno tiene de ellos, sólo así se pueden satisfacer las más urgentes necesidades de aprendizaje”.

Aún así, el docente afirma que los estudiantes no tienen expectativas respecto de la asignatura que imparte, por lo que es necesario trabajar duramente por tratar de suplir las necesidades de aprendizaje más urgentes de estos jóvenes, las cuales dicen relación con “las falencias que los alumnos presentan en relación a lo que debieran manejar para su nivel”. Vemos como el docente reconoce que las necesidades de aprendizaje pasan primeramente por satisfacer vacíos en el ámbito del conocimiento/contenido de la disciplina.

4.5. Análisis de la quinta Categoría: RELACIÓN PROFESOR- ESTUDIANTE.

En esta categoría de análisis se busca establecer cuáles son y cómo se generan las relaciones sociales en el ámbito pedagógico, cuáles son las reglas que componen el dispositivo pedagógico (jerarquía – secuencia – ritmo) y, qué tipo de pedagogía existe en el aula (visible: de normas y reglas explícitas para los estudiantes, en una relación más vertical de comunicación o; invisible: de normas y reglas implícitas, en una relación más horizontal de comunicación).

5.	RELACIÓN PROFESOR / ESTUDIANTE
A	<p>En relación a cuáles son y cómo se generan las relaciones sociales en el ámbito pedagógico, el docente afirma que la relación que establece con sus estudiantes es buena y de respeto, hace uso de la autoridad – afectiva, la cual consiste en comunicarse con los otros seres humanos a través de las todas las instancias de diálogo que se generan en una clase de lenguaje, teniendo presente que existe un posicionamiento asimétrico de los sujetos que se comunican en función no sólo de los roles que desempeña cada uno, sino que además, por el nivel de acceso al conocimiento disciplinar que posee el profesor.</p> <p>Manifiesta que sus estudiantes lo respetan, aún así, las reglas de disciplina y comportamiento se establecen claramente en los reglamentos del establecimiento y, las sanciones muchas veces deben llevarse a cabo a pesar de la oposición del profesor quién comprende que las alteraciones en la conducta de los jóvenes se deben principalmente a los conflictos que trae desde su casa o su realidad más próxima. En este sentido vemos como se manifiesta la</p>

utilización de una pedagogía visible por parte de los estamentos normativos y reguladores de la institución, mientras que al parecer el docente dentro de su sala de clases prioriza por relacionarse más horizontalmente con sus estudiantes. en este punto vemos como se cumple el principio de jerarquización que establece el agente clasificador entre los grupos sociales a quienes categoriza, limitando el rango y potencial de los mensajes que cada una de las categorías puede o debe emitir.

En el caso de las reglas de secuencia y ritmo, las cuales dicen relación con los aprendizajes de los estudiantes, fueron respondidas por este docente en la categoría anterior.

B En relación a cuáles son y cómo se generan las relaciones sociales en el ámbito pedagógico, el docente asegura tener una relación de afectividad y respeto con sus estudiantes, se ve a si mismo como “un profesor que espera que sus estudiantes sean sujetos libres y responsables, muchas veces en contra del carácter carcelario de las escuelas”. Esta opinión del docente demuestra su contrariedad ante el ejercicio del poder que realiza la institución educativa, en cuanto al carácter normalizador y regulador que asume respecto del comportamiento de sus estudiantes. En contraposición a esta idea del establecimiento el docente afirma que en su clase de lenguaje él enseña a individuos libres, ayudándolos a reflexionar sobre las desigualdades sociales reproducidas en la escuela.

Lo anterior demuestra que en este caso se utilizan ambos tipos de pedagogía, mientras el establecimiento prioriza

por la del tipo visible, el docente en su sala de clase, trata de establecer relaciones sociales más horizontales con sus estudiantes, lo cual es primordial para lograr la empatía ante la práctica de la enseñanza del conocimiento.

Reconoce que sus estudiantes identifican claramente los límites que existen dentro del aula (en función del respeto), apuntando a que las sanciones que se aplican están siempre orientadas a entregar al estudiante la oportunidad de mejorar.

C

En relación a cuáles son y cómo se generan las relaciones sociales en el ámbito pedagógico, el docente afirma que la comunicación con sus estudiantes, en general, es buena, “pese a que siempre existen cursos más complicados que otros”, el docente se ve a si mismo como “autoritario- flexible-comprensivo” todo depende de la situación en la que se tenga que relacionar con los alumnos. Afirma que sus estudiantes le respetan, puesto que saben cuáles son las normas y procedimientos aplicados en caso de transgredirlas, pese a ello afirma que “siente que sus estudiantes lo respetan en la medida que me saco el traje de autoridad y me comunico con ellos en una relación más empática”, lo cual nos habla del uso evidente de una pedagogía invisible.

Manifiesta que los estudiantes saben perfectamente cuáles son los límites de comportamiento tanto dentro de la sala de clases, como fuera de ella, sin embargo, hay que estar recordándoselos constantemente.

D	<p>Respecto de cuáles son y cómo se generan las relaciones sociales en el ámbito pedagógico, el docente asegura que se comunica bastante bien con sus estudiantes, considerándose a sí mismo como una profesor flexible que se adapta a las situaciones y requerimientos de sus estudiantes, afirma que existe un manual de conducta para los estudiantes y en general todos lo conocen y lo respetan, sin embargo, muchos hacen caso omiso de él, aquí es donde hay que aplicar sanciones un poco más duras, las cuales se ejercen desde los estamentos encargados de cumplir con la disciplina en el establecimiento.</p> <p>Lo anterior demuestra que, al igual que los casos anteriores, la pedagogía utilizada por el profesor tiende a ser más invisible, en contraposición a la ejercida por parte del agente clasificador (institución). Esto resulta complejo a la hora de establecer cómo se deben regular las relaciones de poder dentro de las instituciones educativas, por un lado, la idea del establecimiento, por otro la visión más cercana y empática de los docentes respecto de sus estudiantes.</p>

4.6. Análisis de la sexta Categoría: CONTEXTO.

En esta categoría de análisis se busca identificar cómo afecta la realidad del hogar en las disposiciones de aprendizaje de los estudiantes, así como también, identificar cuáles son las condiciones de educabilidad de los jóvenes pertenecientes a este sector socioeconómico, determinar qué tipo de pedagogía asegura un aprendizaje efectivo del conocimiento disciplinario a estudiantes en condiciones de alta vulnerabilidad; así como también determinar que tipo de pedagogía asegura una distribución social más equitativa del conocimiento.

6.	CONTEXTO
A	En relación a cómo afecta la realidad del hogar en las disposiciones de aprendizaje de los estudiantes, el docente afirma que para el caso de sus estudiantes el contexto incide negativamente, dado que los estudiantes, debido a los diferentes problemas y conflictos que se gestan al interior de sus familias (principalmente económicos) los jóvenes presentan una desmotivación muy grande respecto de los contenidos y las actividades de la clase, además existe un alto nivel de desconcentración en el desarrollo de sus aprendizajes. Por ello, a la hora de enseñar contenidos complejos o poco atractivos se debe recurrir siempre a ejemplos más concretos, utilizando expresiones que sean conocidas por los estudiantes. Vemos aquí como el docente explica el proceso de recontextualización de los contenidos de manera muy simple, es decir, tratando de que los aprendizajes sean significativos para los estudiantes “aterriza” el contenido disciplinar al contexto del estudiante, simplificando con ello los procesos de análisis del contenido, lo cual es perjudicial para los estudiantes, puesto que al estar el conocimiento en relación más directa con la base material, limita las posibilidades de desarrollo de las actividades mentales superiores, lo cual se traduce

en una barrera para la expansión del capital cultural de los jóvenes.

El docente afirma que el estudiante tiene carencias en relación al conocimiento que manejan estudiantes de otros sectores sociales, lo cual no debería ser, sin embargo, sus afirmaciones nos dan a entender que el trabajo que realiza, no favorece en ninguna medida que las diferencias disminuyan, sino que apunta a aumentar aún más esta inequidad.

Respecto al nivel de participación que los estudiantes tienen en su establecimiento, afirma que participan muy poco, lo cual es necesario considerar si tenemos en cuenta que la única forma en que los jóvenes pueden experimentar el mejoramiento (en todos los ámbitos de su vida) es que se sientan incluidos y tengan participación en los procesos de enseñanza- aprendizaje, así como también en el ámbito de las decisiones que se tomen respecto de su educación.

B En lo que se refiere al cómo afecta la realidad del hogar en las disposiciones de aprendizaje de los estudiantes, el docente afirma que incide profundamente, generando principalmente dos actitudes en los jóvenes, existen los estudiantes que adoptan una actitud resiliente frente a la adversidad, mientras hay otros que se resisten al aprendizaje, evadiendo sus conflictos y desarrollando actitudes violentas respecto de las normas del establecimiento.

En relación a la enseñanza de los contenidos más complejos o poco atractivos, el docente afirma que recurre a ejemplos “contextualizados”, procurando desarrollar “procesos creativos que integren los conocimientos de la cultura de los jóvenes”, lo cual nos habla de una recontextualización muy similar a la que se da en el caso del docente “A”, donde la satisfacción de las carencias que traen los estudiantes respecto del conocimiento, se realiza priorizando nivelar elementalmente los contenidos que el estudiante debe manejar, por lo cual quedan muchos vacíos, hay contenidos que “simplemente no se pueden tratar”, en este punto reconocemos una suerte de discriminación que el docente establece en la práctica de la enseñanza del conocimiento, asumiendo que los estudiantes de estos sectores no cuentan con las mismas capacidades que estudiantes de otros colegios u otros sectores sociales a la hora de enfrentarse al conocimiento/contenido, por ende es el mismo profesor quién limita el acceso al conocimiento de sus estudiantes, lo que por supuesto disminuye las posibilidades de los jóvenes e la hora de continuar estudios o enfrentarse en igualdad de condiciones a la sociedad del conocimiento actual.

Respecto al nivel de participación que los estudiantes tienen en su establecimiento, el docente manifiesta que si bien los estudiantes participan en actividades recreativas como el aniversario por ejemplo, no lo hacen en instancias curriculares (a través de un consejo escolar que defienda los derechos de los estudiantes), dado que esto no está permitido por la institución. Vemos aquí como nuevamente se reproduce el modelo anterior de discriminación, ahora por parte del establecimiento, donde limitando la posibilidad de participación de los jóvenes, disminuye también la oportunidad de verse incluidos en las decisiones que se tomen respecto de su educación, lo cual se traduce en un impedimento para lograr el cumplimiento de las particularidades vinculadas al desarrollo humano.

C	<p>En relación a cómo afecta la realidad del hogar en las disposiciones de aprendizaje de los estudiantes, el docente menciona que afecta negativamente, dado que muchos de sus estudiantes tratando de evadir los conflictos, buscan refugiarse en las drogas o el alcohol, reproduciendo con esto las mismas problemáticas que viven sus padres y que originan estos conflictos, lo cual genera un círculo vicioso donde el alcoholismo produce más alcoholismo y las drogas, más drogas.</p> <p>Respecto de cómo practica la enseñanza de los contenidos más complejos o poco atractivos, afirma que utilizando mucha didáctica, “el problema de esto es que para aplicar la didáctica es necesario manejarla y, eso lamentablemente, no se enseña en la universidad, o sea, debes poner en práctica algo que no estuvo en tu formación docente”, lo anterior no es menos importante, dado que debemos tener en cuenta que la gran mayoría de los problemas a los que se enfrentan los profesores en el ámbito de la práctica de la enseñanza se originan en la mala base que existe en la formación docente, donde las debilidades más grandes se encuentran vinculadas al área pedagógica y de metodología para la enseñanza de las disciplinas.</p> <p>El docente manifiesta que sus estudiantes presentan tremendas carencias en cuanto a los contenidos/conocimiento que maneja, afirma que “el conocimiento que manejan mis estudiantes es con suerte, la mitad de lo que manejan los estudiantes de un colegio de Ñuñoa por ejemplo.” vemos aquí como el docente reconoce las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, sin embargo, apunta a que esta discriminación se</p>

origina desde el agente clasificador por excelencia en este caso: MINEDUC. La verdad de las cosas, es que analizando lo que plantean los planes y programas para el ajuste curricular, identificamos que el docente no maneja con claridad las especificaciones de las nuevas bases curriculares, por ende realiza la práctica de la enseñanza desde la perspectiva del desconocimiento de los contenidos mínimos obligatorios que debe tratar en su asignatura. Lo anterior es muy común en los profesores, lo que nos lleva nuevamente al tema de la formación docente, y a preguntarnos por ejemplo: ¿podría un abogado ejercer su profesión sin conocer las leyes que componen los diferentes códigos civil, penal, etc.? evidentemente no, lamentablemente para el caso de los profesores esta premisa pareciera no importar, se ejerce la profesión docente sin cumplir con los requerimientos mínimos para desempeñarla competentemente y, eso es uno de los principales problemas a la hora de lograr mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes.

Pese a todo lo expuesto anteriormente, en este caso, el nivel de participación que tienen los estudiantes en su establecimiento es mucho mayor, los estudiantes son representados ante la dirección del establecimiento por el centro de alumnos, organismo que se encarga de organizar asambleas y de movilizar a los estudiantes en todos los procesos que se refieren a sus derechos educativos, conforman un consejo escolar que en ocasiones decide paralizar actividades con el objeto de cumplir sus metas.

Es importante considerar en este punto que estos estudiantes están plenamente concientes de sus necesidades, lo cual se contradice con lo que este docente plantea en la categoría de la enseñanza, donde afirma que “yo creo que ni ellos saben cuáles son sus necesidades de aprendizaje”. Vemos aquí como los estudiantes tienen una “voz”

propia, sin embargo, tanto el docente como el colegio hacen caso omiso de ella, lo cual, anula la voz de los estudiantes y les impide sentirse incluidos y respetados, por lo que ellos mismos se marginan ante la enseñanza y no se comprometen con su educación, así tenemos nuevamente a un alumno desmotivado, lo cual es una de las principales dificultades para trabajar con el conocimiento.

D Respecto de cómo afecta la realidad del hogar en las disposiciones de aprendizaje de los estudiantes, el docente afirma que el contexto familiar afecta negativamente en los jóvenes, dado que la gran mayoría de sus estudiantes no tienen buenas relaciones familiares, además los padres no están involucrados en la educación de sus hijos, se suma a esto la ausencia de una estimulación temprana por el estudio en el hogar debido a que existe un alto porcentaje de trabajo infantil y juvenil. Los estudiantes que deben trabajar desde pequeños tienen una visión distinta de la escuela, ellos consideran que existen muchas otras formas de ganarse la vida y de superarse, en este contexto no se valora la cultura del estudio.

En relación a la enseñanza de los contenidos complejos o poco atractivos, el docente afirma que es necesario conectar los conocimientos con la realidad del alumno, “aterrizando” los contenidos abstractos para que puedan comprenderlos de mejor manera, lo cual es muy similar a los casos anteriores y, sobretodo contradictorio con lo que el MINEDUC establece en relación a los fines que debe tener la enseñanza, relacionados con la capacidad de abstracción y de pensar en sistemas.

4.2. La Gramática del Dispositivo Pedagógico: LA VOZ

“En el caso del análisis cualitativo la *aproximación metodológica* permite conservar el lenguaje original de los sujetos, indagar su definición de la situación, la visión que tiene de su propia historia y de los condicionamientos estructurales...”

(Bourdieu, 1979)

4.2.1. Análisis Estructural Simplificado de los Discursos:

El análisis estructural es un *método* y a la vez un *teoría* sobre lo social. No es una mera técnica a utilizar para el análisis de entrevistas o de información usualmente llamada “cualitativa”. El método ha sido elaborado para comprender el efecto de lo *cultural* en la práctica de los sujetos. Pero, al mismo tiempo, pretende describir la lógica propia de lo cultural, en su autonomía y funcionamiento en situaciones sociales en las cuales los sujetos despliegan sus prácticas. Así, Intenta detectar la importancia y el significado de las palabras circulantes en la entrevista o en los grupos dentro de un contexto global socio-cultural. Se explicita la perspectiva de los sujetos en el marco de su discurso global. (Martinic, 1992)

En su primera fase de desarrollo – década de los 70- este enfoque postuló *la autonomía del lenguaje y del discurso de sus condiciones sociales de producción y de la interacción social en la cual éste se genera y circula*. Esta proposición se origina en la distinción de Saussure entre lengua y habla. En una segunda etapa, en cambio, varios autores recuperaron este enfoque y subrayaron que la significación otorgada a los enunciados se relaciona con los *contextos e interacciones* en las cuales se emite un discurso determinado. En estas relaciones se producen y recrean mutuamente. Se conecta así el texto en su existencia semántica con las condiciones sociales que lo producen y lo transmiten. En otras palabras, se sostiene que *el discurso no puede*

analizarse independientemente de una teoría sobre lo social y de las relaciones sociales en las cuales este se origina. (Suárez, 2002)

Lo particular de la cultura es su capacidad de producir distinciones simbólicas en la realidad. La cultura alude a esquemas de pensamiento y acción a través de los cuales se clasifica la experiencia social. Las clasificaciones permiten distinguir y jerarquizar los elementos constitutivos de cualquier práctica social. Ordenan y jerarquizan, en el espacio y en el tiempo, los elementos que están presentes en la acción social. Un discurso está compuesto por una serie de oraciones, frases, palabras que, como producto de la combinación que tienen entre sí, crean una nueva realidad.

Propósito del *análisis estructural* es:

- 1.- En una primera fase, describir y construir las unidades elementales que organizan tales significados para comprender.
- 2.- En una segunda fase, sus relaciones y dinámica en una situación de interacción comunicativa.

4.2.2. Construcción de Estructuras de un Texto: Los códigos de base

El análisis estructural, tal como ha sido desarrollado en el campo de la sociología cultural por Remy y Hiernaux (1975), propone como herramienta básica de trabajo el concepto de código, el que alude a la estructura mínima de significado a partir del cual se reconstituye la organización semántica de un texto. La descripción de los códigos permite organizar el texto a partir de los principios implícitos que le dan sentido. (código aquí es muy semejante a voz)

Una misma realidad o término de los códigos construidos puede manifestarse en un texto bajo formas concretas variables. En otras palabras muchas

de las frases, párrafos o textos considerados se asocian a una misma realidad que les incluye o sintetiza. La condensación está teóricamente orientada por la perspectiva del estudio y supone que ello implica la “suspensión de detalles” que pueden ser de utilidad en otro nivel o momento del análisis. La condensación es un procedimiento de denominación donde hay que cuidar que los términos condensados sean expresiones incluidas en la definición o concepto mayor que las sintetiza.

Todo lo anterior, si bien entrega una perspectiva teórica para enfrentar el análisis de las voces pedagógicas en su carácter más sintético, no apunta sino a lo mismo planteado en el marco metodológico, La voz se expresa así como gramaticalidad, entendiendo que ella misma está constituida por el dispositivo pedagógico, Bernstein señala que el discurso pedagógico es una gramática encargada de producir determinados mensajes, realizaciones, una gramática que regula lo que procesa, que ordena y posiciona y, aún más, contiene el potencial de su propia transformación (Bernstein 1990)

El concepto de voz se refiere entonces a la forma en que los sujetos son posicionados en el mundo, no necesariamente de forma voluntaria y consciente, sino que según la categorización establecida por un discurso regulador o jerárquico La voz de una categoría social está constituida por el grado de especificación de las reglas discursivas que regulan y legitiman la forma de comunicación dentro de esa categoría.

Por lo anterior y, con el propósito de acceder a la comprensión profunda del sentido otorgado por los docentes de Lenguaje y Comunicación de 7° y 8° año básico, se realizó un análisis estructural simplificado, correspondiendo éste a un segundo nivel de análisis de las voces pedagógicas de los docentes involucrados en la investigación.

El procedimiento metodológico mediante el cual se analizaron los datos se efectuó condensando significados. Es decir, los conceptos/códigos/voz que emergieron del discurso pedagógico.

Así, se establecen dos directrices en el análisis, por una parte, los elementos teóricos implicados en el análisis (elementos del marco teórico) en un código de base y, por otra, la voz (el significado profundo) de los docentes respecto de cada una de las temáticas. Recordemos entonces que el Problema de esta Investigación se centra en la indagación de dos ejes temáticos principales, los cuales son:

1. Hacia la Comprensión del dominio que los docentes presentan respecto de los elementos que estructuran el dispositivo pedagógico de transmisión en la Enseñanza del Conocimiento en el campo teórico de la Disciplina de Lenguaje y Comunicación en los niveles de 7° y 8° básico. (Discurso Pedagógico)
2. Hacia la Comprensión de la Concepción y Apropiación que el Docente tiene respecto del Conocimiento/Contenido de la Disciplina que imparte (Lenguaje y Comunicación)

Teniendo en cuenta lo anterior se presenta el análisis estructural simplificado por temas:

(A la izquierda, los elementos teóricos; a la derecha, los mensajes de los docentes entre comillas y entre paréntesis: la voz, la cual debe ser establecida a partir de los mensajes, pero siempre debe guardar relación con los elementos teóricos que sustenten el análisis)

4.3. Análisis Estructural Simplificado:

4.3.1. DISCURSO PEDAGÓGICO:

*Comprensión del Dominio que los Docentes Presentan respecto de los **Elementos que estructuran el Dispositivo Pedagógico de Transmisión en la Enseñanza del Conocimiento en el campo teórico de la Disciplina de Lenguaje y Comunicación en los niveles de 7° y 8° básico.***

(Tema 1.) PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO:

ELEMENTOS TEÓRICOS (Lo deseable)	“mensajes” (VOZ)
<p>Complementariedad entre el qué (conocimiento) y el cómo (recontextualización) Privilegiar el uso de códigos elaborados.</p>	<p>“no existe “una” metodología” “estimular conocimientos previos” “didáctica educativa” “Relacionando su realidad con los contenidos”</p> <p>(se debe acercar el contenido al estudiante, en vez de acercar al estudiante al contenido, no se estimula el pensar científicamente)</p>
<p>El discurso pedagógico es un dispositivo de transmisión que necesita de la recontextualización y competencias comunicativas docentes apropiadas.</p>	<p>“La motivación, “autoridad-afectiva”, “diálogo franco, sanciones con oportunidad”, “respeto mutuo” “nunca poner un límite a los jóvenes” “clima de clase en que el hacer y decir de cada uno contribuya al proceso de aprendizaje de todos”</p> <p>(un buen ambiente de clase facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje)</p>

Recontextualización desde la disciplina del conocimiento a la sala de clases, **instrumentos** y materiales.

“guías”, “grupos de conversación” “Partiendo de la información más próxima y fácil”
“las orientaciones ministeriales pretenden hacer tabla rasa del capital cultural de los sujetos”

(los ajustes curriculares consideran cada vez menos la cultura escolar, los intereses de los estudiantes)

Fuentes del contenido disciplinar.
Fuentes que permitan desarrollar capacidad de abstracción, pensar científicamente.

“cualquier fuente simple y didáctica”
“La información que les es más próxima y posible de comprender”
“principalmente Internet”

(se puede enseñar lenguaje con cualquier material)

Diseño Pedagógico situado que considere **necesidades de aprendizaje**

“planifico el semestre y sobre la marcha... características de los curso voy modificando”
“ni siquiera ellos saben cuáles son sus necesidades de aprendizaje”

(los estudiantes no saben lo que deben aprender, por eso es más fácil modificar las planificaciones o improvisar)

Tiempo para la preparación de la **enseñanza**

“Fuera del laboral, ya que es imposible de otro modo”

(No hay tiempo de preparación)

(Tema 2.) MÉTODOS PARA LOGRAR EL APRENDIZAJE

DEL CONOCIMIENTO/CONTENIDO.

ELEMENTOS TEÓRICOS (lo deseable)	"mensajes" (VOZ)
Sentido de la Enseñanza (Para qué).	"no es significativo " "depende del contexto... "Para algunos... romper con la pobreza" "un trámite... obligación impuesta" "medición estándar nacional, simce" (los Estudiantes desconocen el propósito de la educación)
Dispositivo Pedagógico: formas regulativas e instruccionales.	"mecanismos de control y vigilancia a través del currículo" "el colegio... vigilante y normalizador" (la escuela es una institución de control y vigilancia más que de aprendizaje y libertad)
Implícito: Reglas de jerarquía, secuencia y ritmo.	"cada estudiante tiene un ritmo de aprendizaje distinto" "manteniendo como norma el respeto y la cooperación", (la enseñanza exige un tiempo distinto para cada sujeto que aprende)
Explícito: Disciplina y normalización en el aula.	"código normativo muy claro" "estímulos por "buena conducta"; décimas" "el comportamiento de los jóvenes determina el ritmo y desarrollo de los objetivos de clase" "el avance será infinitamente más lento que en otro donde exista mejor disciplina" (hay más avances cuando la conducta es mejor)

Tipo de Pedagogía
presente en el aula:

Visible: relación social
vertical, de reglas y
contenidos explícitos

Invisible: relación social
horizontal de reglas y
contenidos implícitos.

“conocen las reglas... saben perfectamente
que pasará si no cumplen algún acuerdo”

“espero que el alumno reconozca su actitud y
manifieste un cambio”

“Intento que exista clara conciencia en mis
alumnos(as) que la clase de lenguaje es un
espacio de libertad”

“más que controlar situaciones de conducta-
tratar de instalar hábitos para lograr mejores
resultados de aprendizaje”

(las reglas deben conocerse por todos)
(la pedagogía es visible)

(Tema 3.) EL CONTEXTO FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN LA ENSEÑANZA

ELEMENTOS TEÓRICOS (lo deseable)	“mensajes” (VOZ)
<p>Contexto Familiar y Comunidad</p>	<p>“dificultades ... déficit atencional, depresión, bulling, anorexia, bulimia” “contexto sociocultural apunta en la dirección opuesta al desarrollo de aprendizajes” “la familia no se encuentra comprometida” “no existe incentivo” “dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales... situaciones familiares complejas: incomunicación, abandono”</p> <p>(el contexto familiar incide negativamente)</p>
<p>Resiliencia</p>	<p>“no existe un seguimiento constante sobre el desempeño del alumno al interior del hogar” “algunos alumnos nuestros han ingresado a colegios o liceos de excelencia”</p> <p>(son pocos pero existen estudiantes que salen adelante pese a sus condiciones)</p>
<p>Condiciones de Educabilidad:</p> <p>Características del contexto que posibilitan un buen desarrollo de la escolarización.</p>	<p>“resistencia de los alumnos por la lectura” “ni siquiera ellos saben cuáles son sus necesidades de aprendizaje” “contexto sociocultural apunta en la dirección opuesta al desarrollo de aprendizajes”</p> <p>(condiciones de educabilidad muy pobres, en la cultura donde se desenvuelven no se valora el estudio)</p>
<p>Tipo de Pedagogía que salvaguarde aprendizajes efectivos del conocimiento en condiciones de alta vulnerabilidad</p>	<p>“flexibilidad y coherencia contribuyen a generar un clima o ambiente de clase en que los errores mutuos tienen cabida y oportunidad de ser resueltos”</p> <p>(una pedagogía más invisible permitirá que exista mayor aprendizaje y desarrollo en los niños)</p>

**El cálculo de oportunidades
(Proyecciones)**
que hacen los estudiantes

“señorita, ¿cree usted que voy a tener ganas de estudiar si mi papá está todas las tardes “chupando” con sus amigos, le pega a mi mamá?, no po’, yo mejor me viro, me fumo un pito y chao”.

(el contexto muchas veces impide que los estudiantes piensen en el futuro, que planifiquen)

**Participación + Inclusión =
Mejoramiento**
(Sin voz no hay participación)

“a veces, sólo se “echan” en la mesa abrazados a su mochila”

“Hay que intencionar los procesos”
“son muy pocos los alumnos que participan”
“organización de actividades recreativas”

(no hay participación de los estudiantes en las actividades del colegio, no hay interés)

4.3.2. DOMINIO DEL CONOCIMIENTO/CONTENIDO DE LA DISCIPLINA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.

(Tema 4.) DOMINIO DE CONCEPTOS CLAVES PARA

LA ENSEÑANZA DEL CONTENIDO

ELEMENTOS TEÓRICOS (lo deseable)	“mensajes” (VOZ)
<p>Noción de Conocimiento Del docente teórico-conceptual empírico-cotidiano</p> <p>Carácter del conocimiento que se va a enseñar.</p>	<p>“Lo que se puede aprender del entorno” “capacidad de reconocer, descubrir, evaluar” “un estado más avanzado que la integración de la información” “información que aún no hemos internalizado”</p> <p>(el conocimiento es externo al sujeto, debe incorporarse por medio de la enseñanza)</p>
<p>Contenidos curriculares de la Enseñanza</p>	<p>“sólo información” “Antes de entregarlas corresponderían solo a información, el resto del proceso es llevado por el profesor”</p> <p>(los estudiantes son agentes pasivos, ya que se les debe entregar la información)</p>
<p>Conocimiento que el estudiante requiere.</p>	<p>“Primero valores, luego contenidos” “El que disminuya la violencia.” “desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo”</p> <p>(en estos contextos los OFT son más relevantes que los CMO)</p>

Necesidades de Aprendizaje

“necesitan es aprender a comunicarse”
“carencia de competencias”
“desarrollo de habilidades y contenidos
requeridos para el logro de los
aprendizajes”

**(las necesidades de aprendizaje son, más
bien, de habilidades y competencias que
de contenido)**

Motivo más relevante por el que los
estudiantes **deben aprender lenguaje**
y Comunicación.

“Potenciar la inteligencia”
“Sujetos que son capaces de leer el mundo
pueden cambiarlo por un mundo mejor”

**(la disciplina del lenguaje permite
interpretar la realidad, analizarla y
cambiarla cuando no estamos de acuerdo
con ella)**

importancia de la **asignatura** en
relación con las demás disciplinas

“es el pilar de cualquier otra disciplina
disciplina fundamental que constituye una
piedra angular para el desarrollo de otras
disciplinas”

**(la asignatura debe estar al servicio de las
demás áreas del conocimiento)**

(Tema 5.) ROL DEL ESTUDIANTE Y DESEMPEÑO EN LOS PROCESOS DE
ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

ELEMENTOS TEÓRICOS	“mensajes” (VOZ)
<p>Estudiantes: Agentes pasivos; traspaso de enunciados Agentes activos: construcción de conocimientos</p>	<p>“actividades que los consideren como sujetos activos” “Son demasiado pasivos en torno a los contenidos que se les entregan” “premisa del mínimo esfuerzo”</p> <p>(no hay participación estudiantil) (no construyen su conocimiento)</p>
<p>Origen socioeconómicos y su relación con los Conocimientos y Aprendizajes</p>	<p>“la familia no se compromete” “situaciones familiares complejas... pobreza... malos resultados” “cultura de los alumnos no valora el estudio”</p> <p>(el contexto familiar incide negativamente en el logro académico)</p>
<p>Expectativas de los estudiantes en relación a la asignatura y su formación en la escuela.</p>	<p>“se resisten a este proceso, dado que no ven en él una valoración de su “cultura” y/o experiencia de vida” “a través de él se “reproducen” contenidos irrelevantes para su “sobrevivencia”</p> <p>(en los contextos vulnerables los propósitos de la escuela son muy diferentes de las necesidades urgentes de los niños como: recursos, alimentación, afecto, entre otras)</p> <p>(no se espera nada de la escuela, puesto que lo que se necesita verdaderamente no se encuentra allí)</p>

Tipificaciones y Categorizaciones que los docentes hacen de sus estudiantes.
Las tipificaciones refuerzan la creencia de que se es así

“alumnos problema”,
cursos completos serían
“cursos problema”.
“yo los llamaría más bien transgresores”
“inquietos”
“apáticos”

(los estudiantes pueden clasificarse según su comportamiento más común)

CAPÍTULO V.

DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

1. **La noción de conocimiento** que los docentes manejan, no se acerca al concepto propuesto en esta investigación: una **“competencia” para comprometerse con el mundo y construirlo, en este sentido el conocimiento sería una competencia intrínsecamente creativa** que se adquiere de forma tácita en las interacciones formales e informales, por ende es un logro práctico. (Bernstein, B.1998: p.70), en otras palabras, el resultado del procesamiento de la información con el propósito de realizar una construcción intelectual. Sin embargo, los cuatro docentes entrevistados se refieren al conocimiento como una capacidad, concepto que si bien se acerca en alguna medida al ideal desarrollado en esta tesis, no corresponde, por cuanto no permite establecer la relación con la práctica de la enseñanza del conocimiento, donde el docente debe aprender a trabajar con el conocimiento/contenido y proporcionar al estudiante el andamiaje educativo necesario para desarrollar competencia que le permitan actuar de manera efectiva en la sociedad del conocimiento.

2. A la luz de los mensajes emitidos por los docentes y luego del respectivo análisis efectuado en las distintas categorías, se puede afirmar que **no existe una recontextualización adecuada del conocimiento/contenido** trabajado en la disciplina, puesto que en el afán de los docentes por conseguir aprendizajes significativos en sus estudiantes, consideran los conocimientos previos y la realidad contextual de los jóvenes simplificando los procesos de análisis elementales en el estudio de cualquier disciplina, puesto que lo que compete a una disciplina científica es justamente cuestionarse lo obvio de la realidad. **Todo esto provoca que el sentido de la enseñanza pierda su efecto generador de desarrollo en los**

estudiantes, efecto que consiste en proveerlos de las circunstancias históricas y culturales que se requieren para acceder a otras formas de actividad. Recordemos que J. Wertsch propone la distinción entre un desarrollo natural que produce funciones con formas primarias y, un **desarrollo cultural que transforma los procesos elementales en procesos psicológicos superiores**. (Wertsch, J. V. 1988:41)

3. En lo que se refiere a los **métodos** utilizados por el docente para lograr el **aprendizaje del conocimiento/ contenido**, los profesores manifiestan el uso de la didáctica y la creatividad en el desarrollo de las actividades, sin embargo, hacen alusión a que este tipo de estrategias no se “enseñan” en la universidad, lo cual nos lleva a **cuestionarnos las bases de la formación docente**, donde existe una suerte de simplicidad y conformismo a la hora de tratar temáticas relacionadas con el ámbito pedagógico; esto se aprecia muy claramente en el discurso de todos los docentes entrevistados, quienes reproducen de continuo frases como: “aprendizaje significativo”, “didáctica educativa”, “capacidades”, “motivación”, “necesidades de aprendizaje”, entre otros, sin saber con exactitud a lo que se están refiriendo. En otras palabras, **los docentes no son conscientes de la gramática que estructura su propio discurso pedagógico, por ende, actúan de manera inconsciente, en la mayoría de las ocasiones folclorizado la práctica de la enseñanza, lo que nos lleva a cuestionarnos si el problema en realidad nace en la formación docente o está dado por las estructuras sociales en que se inserta la práctica pedagógica**.

4. Respecto de la **noción de aprendizaje** que los docentes manejan, podemos identificar que todos ellos definen el aprendizaje **como un proceso**, en contraposición a lo que desde la perspectiva del aprendizaje significativo se asume como tal, considerando que el aprendizaje corresponde a un “cambio”, este cambio se genera en las estructuras cognitivas del cerebro humano, donde una vez internalizada la información, se transforma en conocimiento es decir, en una

competencia que permite al estudiante mirarse y afrontar el mundo desde otra perspectiva, **el aprendizaje por tanto no se limita a la transmisión y recepción de contenidos entre el profesor y el estudiante, es un cambio crucial que experimenta el ser humano y que le permite desarrollarse: la única forma adecuada de la buena enseñanza es la que va delante del desarrollo y conduce a él; por lo cual la enseñanza debe estar dirigida no tanto al desarrollo, sino que a las funciones que lo hacen posible.**

5. En lo que se refiere a la complementariedad entre el qué (conocimiento) y el cómo (metodología) de la enseñanza, se puede concluir que los docentes si bien consideran una planificación adecuada para las características de sus estudiantes, **no elaboran un diseño pedagógico situado de su realidad socioeducativa**, el cual contemple tanto las disposiciones, como las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, estableciendo el carácter del conocimiento que se va a enseñar. Afirmamos esto luego de comprobar que los docentes no manifiestan reconocer en qué consiste una real necesidad de aprendizaje, sólo el sujeto “D” la identifica correctamente, por lo cual sería imposible asumir que las necesidades de aprendizaje de los estudiantes componen un elemento esencial del diseño pedagógico de los docentes entrevistados.

6. **Respecto del rol que tienen los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje**, podemos concluir que **en la mayoría de los casos los estudiantes son agentes pasivos**, sin embargo, **existen excepciones**, las cuales se dan en la medida que el docente conoce, tanto las expectativas de aprendizaje, como las condiciones de educabilidad de sus estudiantes y empatiza con ellos a la hora de enseñar contenidos más complejos, esto es **comunicarse en una relación un poco más horizontal.**

7. En lo que se refiere a las **reglas que componen el dispositivo pedagógico** (jerarquía – secuencia – ritmo), debemos afirmar que la forma en que éstas se manifiestan está determinada por la dinámica de las relaciones sociales en el ámbito pedagógico, las cuales para el caso de los docentes entrevistados son utilizadas de manera inconsciente dado que **ninguno de ellos demuestra conocerlas** en profundidad. De estas tres **la regla número uno (jerarquía) es la que más se manifiesta**, tanto en lo que se refiere al manejo de conductas inapropiadas, como a la práctica de la enseñanza del conocimiento.

8. En lo que concierne al **tipo de pedagogía existente en el aula** (visible: de normas y reglas explícitas para los estudiantes, en una relación más vertical de comunicación o; invisible: de normas y reglas implícitas, en una relación más horizontal de comunicación), podemos concluir que se combinan ambas, siendo la **más utilizada la pedagogía visible**, sin embargo, la mayoría de los docentes afirma que en la medida que la relación entre profesor y estudiante es más empática, el logro de los aprendizajes es mucho más elevado, por lo cual se puede concluir que **para el caso de estos contextos en particular (altamente vulnerables) una pedagogía invisible podría asegurar aprendizajes más efectivos en los estudiantes, así como también, una distribución más equitativa del conocimiento disciplinar.** (No olvidemos que el docente tiene un rol primordial en esto)

9. En lo que se refiere al **contexto y las implicancias que tiene la realidad del hogar en las disposiciones de aprendizaje de los estudiantes**, podemos concluir que en los cuatro casos analizados el contexto incide negativamente (en la mayoría de los casos, por supuesto existen excepciones), dado que la gran mayoría de los estudiantes provienen de familias en condiciones de pobreza, con padres que poseen muy bajos niveles de escolarización, muchos de los jóvenes que asisten a este tipo de establecimiento han experimentado el trabajo infantil, por lo que sus

expectativas en cuanto la educación que reciben no son muy altas, esto por considerar que mediante otras formas de desempeño pueden optar a una calidad de vida “aceptable” dentro de su realidad, esto es, desempeñar labores de menor envergadura intelectual como: pioneta, jornal, asesora del hogar, vendedor, entre otras. Lo expuesto anteriormente nos lleva a concluir que para el caso de los **estudiantes que provienen de contextos desfavorables como los descritos, la escuela se transforma en el único medio por el cual acceder a una mejor calidad de vida**, por lo cual el **rol que debe asumir, tanto el docente, como la institución educativa** que atiende a estos jóvenes debe estar orientado a **proporcionar las instancias y circunstancias culturales que se requieren para acceder a otras formas de actividad**, sólo así estos estudiantes tendrán la oportunidad de expandir su capital cultural y desarrollarse íntegramente, experimentando el mejoramiento.

10. Teniendo presente todas las conclusiones antes mencionadas no puedo dejar de lado lo que se refiere a la **pregunta de investigación** formulada en esta tesis, respecto de ella, puedo concluir que: **El dominio que los docentes tienen respecto de los elementos que estructuran su propio discurso pedagógico, el cual se deja en evidencia a través de la voz de los sujetos entrevistados, es muy precario; no existe rigurosidad en el dominio de la disciplina que se imparte, lo cual, incide desfavorablemente en las posibilidades de desarrollo de los jóvenes que estudian y se educan en contextos de alta vulnerabilidad; lamentablemente para todos, pero principalmente para los estudiantes, las prácticas docentes se encuentran muy lejos de cumplir con los requerimientos y estándares para la formación propia de esta disciplina.**

11. en relación a los Ajustes Curriculares 2009-2013, se puede afirmar que en la mayoría de los casos los docentes no dominan el contenido que conforma el ajuste, así, pese a los cambios que pretenden implementarse desde el MINEDUC, los esfuerzos muchas veces son infructuosos, ya que la cultura escolar, siempre escasa de tiempo para la reflexión, no permite a sus docentes la socialización de nuevas metodologías y enfoques.

12. La Teoría de la Transmisión Cultural de Basil Bernstein, que sustentó el análisis de esta investigación, se ha transformado en un aporte esencial para comprender no sólo las dinámicas que componen el discurso pedagógico, sino que además como una **base teórica que permite avanzar hacia la comprensión de los sistemas sociales y las dinámicas de reproducción de la cultura.**

Estas estructuras que sustentan y sostienen el orden social, se manifiestan de manera muy clara y evidente en las instituciones educativas, ya que los establecimientos educacionales se conforman en las instituciones, tanto de reproducción, como de control social por excelencia. **Así, la comprensión de la voz, los códigos restringidos y/o elaborados, debería ser un tema de absoluto conocimiento por parte de los docentes en ejercicio y formación;** ya que según plantea Bernstein, no es que el cambio de las relaciones de poder pueda cambiar la voz, sino que **el surgimiento de una voz propia, ya sea ésta de los docentes y/o estudiantes, podrá cambiar y desafiar las relaciones de poder imperantes que impiden darle a la educación en Chile un sentido menos mercantilista y más humano.**

13. Por último, creo necesario explicitar la necesidad de seguir ahondando en el tema propuesto en esta investigación, ya que obedeciendo las proyecciones de la investigación cualitativa, el trabajo, permite acercarse a un nivel de comprensión pertinente, mas no acabado; lo que posibilita abordar tanto la temática como la

problemática, en torno a **los Discursos Pedagógicos de los Docentes, no sólo del área de Lenguaje, sino que desde una mirada más transversal e integradora de los demás subsectores.**

Uno de los puntos más evidentes que emerge como una **prospectiva de trabajo** se relaciona con el **problema de la Formación Inicial docente en Chile**, campo muy discutido actualmente pero que, sin embargo, pese al trabajo en conjunto de los diferentes estamentos políticos educacionales y/o intelectuales, no ha considerado la voz de los propios docentes que se desempeñan actualmente en los sistemas educativos, en esos contextos, en la práctica de la enseñanza, es donde puede levantarse la información que permita implementar planes de mejoramiento que **posibiliten la implementación de un sistema educativo más democrático, inclusivo y con sentido de responsabilidad y justicia social.**

BIBLIOGRAFÍA:

AUSUBEL, DAVID P. (2002). “Adquisición y Retención del Conocimiento, una Perspectiva Cognitiva”, Paidós Ibérica, España.

ÁVALOS, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto.* Santiago: Ministerio de Educación.

BARBER, M., M. MOURSHED (2008). “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos”. PREAL.

BATESON, GREGORY (1985). “Pasos Hacia una Ecología Social de la Mente”, Carlos Lohlé, Buenos Aires, Argentina.

BERNSTEIN, BASIL y DIAZ, MARIO (1984). “Hacia una Teoría del Discurso Pedagógico” tomado de “Towards a Theory of Pedagogic Discourse” en CORE, Vol. 8, Nº 3, 1984. Traducido con permiso de los autores por Carlos Ossa.

BERNSTEIN, BASIL (1977). “Clases Sociales y Pedagogías: Visibles e Invisibles”. Extracto de “Class Codes and Control; Vol.3 Toward a theory of educational transmissions”. London; R.K.P. traducido con permiso del autor por Mario Díaz. En la página web: <http://www.infoamerica.org/teoría/bernstein1.html>.

BERNSTEIN, BASIL (1988). “Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural”. CIDE. Santiago de Chile.

BERNSTEIN, BASIL (1989). “Clases Sociales, Lenguaje y Socialización”. Tomado de Class, Code and Control, Vol.1 Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. London: R.K.P. Traducido con permiso del autor por Mario Díaz.

BERNSTEIN, BASIL (2001). “La Estructura del Discurso Pedagógico”. “Clases, Códigos y control”, Vol IV. Ediciones Morata. Segunda Edición. Madrid, España.

BERNSTEIN, BASIL (1988). “Pedagogía, Control Simbólico e Identidad”. Teoría, Investigación y Crítica. Ediciones Morata, Madrid, España.

BERNSTEIN, BASIL (1999). “Discurso Vertical y Discurso Horizontal: un ensayo”. Artículo publicado en British Journal Sociology of Education, Vol.20, Nº 2. pp.157 – 173. traducción de Gastón Sepúlveda Espinoza.

BOURDIEU, P. (1979). La Distinction. Critique sociale de jugement. Paris: Ed. de Minuit.

CEPPE (2009). Estado del Arte y Antecedentes Nacionales e Internacionales sobre formulación de estándares. Santiago: P. Universidad Católica de Chile.

CHAVARRÍA, EDGAR (2001). “Aspectos éticos relevantes para la investigación: retos para el enfoque cualitativo” *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, vol. 2, núm. 2-3, 2001, pp. 31-41, Universidad de Costa Rica.

CNAP (2003). Documento de Trabajo: sedes de instituciones de educación superior en Chile.

COX, CRISTIAN (1990). “Políticas Educativas y Principios Culturales de Chile (1965-1985)” Santiago CIDE.

COX, CRISTIAN (2003). “El nuevo currículum del sistema escolar” Santiago, CIDE.

COX, CRISTIAN (2007). Educación en el Bicentenario: dos agendas y calidad de la política. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, Facultad de Educación, P. Universidad Católica de Chile.

COX, CRISTIAN (2010). “La Institucionalidad Formadora de Profesores en Chile en la Década del 2000: Velocidad del Mercado y Parsimonia de las Políticas”. *Rev. Pensamiento Educativo* Vols. 46-47, 2010. pp. 205-245

MACEDO, B y KATZKOWICZ, R (2005). “Educación Secundaria en la región: ¿dónde estamos, hacia dónde vamos? Cuestionario de Educación Secundaria. OREALC/UNESCO/ONU.

MAX NEEF (1993) “Desarrollo a escala humana: Conceptos, aplicaciones y reflexiones” Fundación Dag Hammarskjöld.

MINEDUC (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente. Serie Bicentenario. Santiago.

MINEDUC (2009, 2010, 2011, 2012). Herramientas Curriculares:
Nuevas bases Curriculares para la Enseñanza Básica en Chile
Progresiones de Aprendizaje en Lenguaje y Comunicación 1° a 6° básico.
Mapas de Progreso 7° y 8° básico
Ajustes Curriculares para Lenguaje y Comunicación

OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile.* Paris.

SEPÚLVEDA, GASTÓN (2004). “El Conocimiento en la Enseñanza”. Proyecto FONDEF D00I1177. Universidad de la Frontera. Temuco, Chile.

SEPÚLVEDA, GASTÓN (2004). “Enseñanza para la Diversidad. Análisis de la situación Socioeducativa”. Proyecto FONDEF D00I1177. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

SEPÚLVEDA, GASTÓN (2005). “Qué es aprendizaje expansivo?”. Grupo InnovaT. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

SIERRA, BRAVO, RESTITUTO (2003). “Técnicas de Investigación Social”. Editorial Thompson. Madrid, España.

VYGOTSKY, L. S. (1979). “El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores”. Editorial Crítica. Barcelona, España.

WERTSCH, JAMES (1988). “Vygotky y la Formación Social de la Mente”. Editorial Paidós. Barcelona, España.

WERTSCH, JAMES (1991). “Voces de la mente”. Visor Distribuciones, S.A. Madrid, España.

ANEXOS

7.2. TRANSCRIPCIÓN DE DATOS DE LA PAUTA DE ELICITACIÓN:

1. Primera categoría: CONOCIMIENTO:

1.	¿Cómo podría definir Ud. El término conocimiento?
A	Capacidad del individuo de interpretar y construir significados, comprender el entorno, desarrollarse en sociedad, etc.
B	El conocimiento corresponde a lo que un ser humano es capaz de reconocer, descubrir, comprender, evaluar y crear a partir de su desarrollo cognitivo, como así mismo es todo el saber acumulado por la humanidad a lo largo de su desarrollo.
C	Como todo aquella información que aún no hemos internalizado, no obstante, sabemos que existe
D	Podría definir conocimiento como un estado más avanzado de la integración de la información en los alumnos; cuando ellos son capaces de tomar dicha “información” y no solo memorizarla sino que también poder aplicarla a las distintas necesidades y producción de algún producto

2.	Teniendo presente la distinción entre: información – conocimiento – saber, ¿a cuál de estas categorías cree usted que corresponden los contenidos que se transfieren en la enseñanza?
A	Información.
B	Estimo que las tres categorías están involucradas en los aprendizajes de los(as) alumnos(as), dado que existen

	<p>contenidos que aluden a aspectos que representan información, datos, fechas, nombres, etc. que los (las) jóvenes deben conocer. Por otra parte el conocimiento implica una dimensión de profundización en los procesos que se hayan presentes en cada contenido lo que desemboca en los saberes, es decir, en aquellos conocimientos más profundos que pasan a ser los que el sujeto no sólo conoce sino que ha integrado plenamente.</p> <p>De todos ellos, por el carácter esencialmente reproductivo de la educación chilena y en especial aquélla que se da en los establecimientos educacionales que atienden a las capas medias y estratos sociales más deprivados, veo que las dos primeras categorías son las que se presentan, siendo la primera la más atendida.</p>
C	Según mi experiencia y, a partir de los planes y programas y del tiempo destinado por el ministerio para cada unidad, sólo a información
D	Antes de entregarlas corresponderían solo a información, el resto del proceso es llevado por el profesor y posteriormente alumnos.

3.	¿Cuál es la base del conocimiento que usted utiliza en la enseñanza de los contenidos de su asignatura?
A	“Base del conocimiento”, me parece una pregunta poco clara. Si, la pregunta es cómo los contenidos se “transforman” en conocimiento, la respuesta que sugiero es la experiencia, el aprendizaje significativo.
B	Esencialmente tres, a saber, el conocimiento y saber de mis alumnos(as), que se arraiga en su cultura y experiencia de vida, por otra parte el análisis de la realidad y el entorno, los procesos culturales, mediáticos y sociales y, por último el contraste con el saber acumulado, el conocimiento cifrado a través de los textos.

C	La información que les es más próxima y posible de comprender
D	Los conocimientos más significativos de los estudiantes.

4.	Según su definición ¿utiliza ud el conocimiento previo de los estudiantes?
A	La información previa, como fundamento o base para que cada estudiante pueda construir nuevos significados.
B	Siempre, constituye una base fundamental para establecer conexión entre lo que intentamos aprender y lo aprendido, entendiendo lo aprendido no como el saber contenido exclusivamente en los libros, sino como las experiencias que se hayan dadas en la vida como individuos sociales, sujetos capaces de establecer comunicación con otros seres humanos, dimensión vital en el aprendizaje de su lengua materna. Parten desde su práctica de la lengua.
C	Si, es la base para intentar realizar un proceso de enseñanza – aprendizaje.
D	Considero que es el único medio por el cual uno, como profesor, puede “aterrizar” los conceptos un tanto abstractos para los alumnos. Conceptos con los cuales nunca ellos han sido familiarizados. El uso de los conocimientos previo en los alumnos es indispensable para crear desde ellos un aprendizaje significativo en los alumnos.

5.	¿De qué manera organiza y enseña ud. Por ejemplo “los factores de la comunicación”?
A	Es un contenido constante en todos los niveles, aplicable a cualquier eje temático (Comunicación, Literatura, Medios). El esquema tradicional de Jakobson es el que utilizo mayoritariamente.
B	Desde la experiencia de la conversación, generando grupos de conversación cerca de temas que para los(as) jóvenes sean relevantes, estimulando el desarrollo del diálogo mediante la representación de imágenes y cortos de video que reflejen situaciones de diálogo en el ámbito más cotidiano. De ahí, una vez realizada la experiencia de conversación cada sujeto se encarga de sintetizar su contenido y definir sus componentes o elementos más representativos. Finalmente se elaboran conceptos y esquemas que son contrastados con los que se reconocen como “culturalmente aceptados” y que se hayan contenidos en el mismo texto de lenguaje como así mismo en presentaciones de estos contenidos.
C	Con ejemplos claros de situaciones comunicativas, ahí luego que se explican los elementos de la comunicación, se procede a la entrega de materiales y ejercicios con nuevas situaciones de comunicación, donde los jóvenes deben reconocer los componentes, una vez internalizados éstos, se introduce la temática de las funciones de la comunicación, con énfasis en que los estudiantes comprendan que todo es un texto, por tanto todo comunica.
D	Después de dar a entender a los alumnos que todo es comunicación y que nunca podemos dejar de comunicar, se procede a la entrega de contenidos referentes al mismo. Posteriormente y a través de ejemplos cotidianos los alumnos van identificando cada uno de los elementos que componen la comunicación. Finalmente son ellos mismo quienes proponen ejemplos de comunicación e identifican claramente los factores que aparecen en ellos

6.	¿En qué momento prepara sus clases y cómo lo hace?
A	Diariamente, busco, organizo y confecciono material. Fuera del laboral, ya que es imposible de otro modo. Frecuentemente diseño guías con ejercicios que permitan llevar a la praxis los contenidos.
B	Durante el tiempo asignado en mi horario especialmente para estas tareas, tiempo de trabajo pedagógico. Lo hago en el mismo establecimiento, haciendo uso de los recursos que me son facilitados para ello y también en mi hogar dado el gran volumen de trabajo que debo enfrentar diariamente (49 horas pedagógicas contratadas, más 6 horas pedagógicas semanales de reforzamiento).
C	En casa, generalmente de noche. Considerando los CMO y las características de cada curso.
D	Lo ideal sería dos o tres días antes; pero eso es imposible. Debo reconocer que hago el ejercicio mental de dejar todo listo el día anterior para alguna clase en específico; con otras continuo según como se quedó la clase anterior.

7.	¿De dónde extrae los contenidos que les enseña a sus estudiantes? (libro, Internet, conocimientos propios, etc.)
A	Después de diez años de docencia, son muchísimas las fuentes de información. Los libros de texto para cada nivel generalmente son insuficientes, cualquier fuente que sea pertinente al tema tratado, simple y didáctica puede servir, sin embargo, es necesario ser crítico al respecto, ya que la red está plagada de información errónea.
B	Las fuentes son múltiples... principalmente Internet, revisando blogs y sitios que representan experiencias exitosas en el tratamiento de los distintos contenidos,
C	De los planes y programas, de libros propios de la disciplina y algunas actividades de Internet.
D	Al entregar contenidos, obtengo ayuda tanto de conocimientos previos como así mismo de Internet, y libros

8.	¿Selecciona los contenidos según las características particulares de cada curso o les enseña a todos los cursos bajo la misma planificación? Si su planificación es la misma, ¿experimenta muchas variaciones de un curso a otro en el desarrollo de la enseñanza?
A	Cada curso en una realidad diferente, los contenidos pueden ser los mismos, sin embargo, la metodología siempre debe ser adecuada a cada curso.
B	La planificación, secuencia de contenidos en especial, es la misma, no obstante llevo a cabo adecuaciones en el tratamiento en la programación de aula de los contenidos.
C	La planificación, en el colegio donde trabajo, debe ser la misma para todo el nivel, es decir, si en séptimo se debe pasar tal o cual contenido se pasa en todos los séptimos, independiente del profesor, deben tener la misma planificación. Luego de eso, se toma la planificación y se adecuan las clases, la didáctica y las actividades a las características particulares de cada curso.
D	Si bien planifico completo el semestre, sobre la marcha y según las características de los curso voy modificando las actividades, contenidos a entregar e incluso los tiempos dependiendo de la situación de cada grupo curso

9.	<p>¿Cuál cree ud. Que es el motivo más relevante por el que los estudiantes deben aprender lenguaje? ¿qué importancia le asigna ud. A su asignatura en comparación con las demás disciplinas?</p>
A	<p>Frecuentemente se utilizan los siguientes enunciados para explicar el lenguaje:</p> <p>La diferencia radical entre el ser humano y los otros seres es la capacidad de comunicarse a través del lenguaje...</p> <p>El lenguaje permite organizar el pensamiento.</p> <p>Somos seres comunicantes...</p> <p>Etc.</p> <p>Mi respuesta, obviamente prioriza la asignatura, sin embargo, más que “aprender lenguaje” como si se tratara de un “algo limitado y pautado en planes y programas” lo que los estudiantes necesitan es aprender a comunicarse y utilizar el lenguaje para desarrollarse tanto individual como colectivamente.</p>
B	<p>El aprendizaje de la asignatura que imparto implica directamente potenciar la inteligencia de los(as) jóvenes, dado que el lenguaje para todo ser humano se haya conectado con sus posibilidades de desarrollo cognitivo, así mismo con su comprensión y transformación de la realidad. Sujetos que son capaces de leer el mundo pueden cambiarlo por un mundo mejor, con posibilidades de incidir en distintos procesos, desde su acceso a otros niveles educacionales hasta su capacidad de reflexión y socialización ante la sociedad toda . Es, por ende, una disciplina fundamental que constituye una piedra angular para el desarrollo de otras disciplinas y lenguajes..</p>
C	<p>Creo que en nuestra sociedad homogeneizada y homogeneizante, el lenguaje se ha transformado en LA herramienta de la comunicación, por lo tanto, es el pilar de cualquier otra disciplina y, más aún, de casi todas las interacciones del ser humano.</p>

D	Sin lugar a dudas la importancia que adquiere lenguaje para todas los los subsectores, radica principalmente en la comprensión lectora y la capacidad de inferencia. Desarrollando estas habilidades en los alumnos se puede lograr un aumento en el rendimiento no solo en el subsector de lenguaje, sino más bien, un mejor rendimiento a nivel general. En resumen lenguaje es la base del resto de los subsectores.
----------	---

10.	¿Con qué metodología cree ud. Que aprenden más los estudiantes los contenidos curriculares de lenguaje comunicación, con qué actividades?
A	Es una pregunta imposible de responder, no existe “una” metodología.
B	<p>Ciertamente a través de actividades que los consideren como sujetos activos y con una experiencia de vida capaz de abordar el tratamiento de distintos contenidos curriculares de la asignatura a nivel de enseñanza básica. Por ende, las actividades que llevo a cabo integran lo audiovisual y la lectura de textos como elementos motivadores del diálogo, la reflexión meditativa y la escritura. Las actividades implican trabajo personal y grupal. Están divididas en tres momentos, primero el inicio (introducción general, marco global, objetivo general de trasfondo y objetivos específicos de la clase) muchas veces acompañadas por una evaluación inicial de carácter formativo.</p> <p>Luego una segunda parte que consiste en el tratamiento de los contenidos explicitados a través de la estimulación de conocimientos previos mediante material audiovisual, digital e impreso (guías para estimular la</p>

	<p>sistematización de los contenidos a través de la elaboración de resúmenes, esquemas, subrayado, definición de conceptos, aspectos lexicológicos, construcción de mapas conceptuales, documentos con lecturas complementarias breves, presentaciones en Power Point, presentación de sitios y páginas Web relacionadas, etc) .</p> <p>Finalmente la sistematización de los contenidos, el contraste entre lo trabajado por los(as) jóvenes y los aspectos definidos y descritos a través de los referentes culturales socialmente aceptados y, la evaluación final de la clase (evaluación formativa de proceso).</p>
C	<p>Creo que debe involucrarse mucha didáctica educativa en el proceso de enseñanza, recurrir a ejemplos claros y pertinentes, considerar los conocimientos previos a través de evaluaciones diagnósticas al comienzo de cada unidad. Respecto de las actividades, deben ser esencialmente cautivantes y motivadoras, esto implica recurrir a la imaginación y a ponerse en el lugar de los estudiantes.</p>
D	<p>Considero que los alumnos internalizan de mejor manera los contenidos mediante actividades que involucren su entorno cotidiano. Relacionando su realidad con los contenidos a entregar, sin duda es un desafío para cualquier docente el lograr esto. Por ejemplo recuerdo cuando tuve que entregar el contenido de lírica en un curso compuesto solamente de hombres, de por si ese contenido es de difícil llegada a los alumnos, más aun en un curso compuesto por hombres en el cual la poesía es vista con cierto recelo. En esa oportunidad trabajamos analizando temas musicales que los mismos alumnos trajeron a clases, siguiendo el formato de estructura del texto, ellos pudieron encontrar en dichas canciones todos los componentes del género lírico y la actividad fue exitosa; lo anterior no hubiese sido posible si ellos tuvieran que trabajar en un poema clásico como es la costumbre.</p>

2. Segunda Categoría: APRENDIZAJE

11.	¿Qué entiende ud. Por aprendizaje?
A	Aprehensión de la información y construcción de conocimiento a través de ésta.
B	El aprendizaje corresponde a un proceso cognitivo en que un sujeto adquiere, comprende, integra, procesa, etc. diversos aspectos culturales (entiéndase en un sentido antropológico en que toda creación y pensamiento humano corresponden a este concepto de cultura, “todo es cultura”), “contenidos formales” (conceptuales, procedimentales, actitudinales), sean estos a través de la “enseñanza formal” como a partir de su experiencia de vida en su entorno familiar y en la sociedad. Así mismo, se entiende por aprendizaje a todo el proceso que implica su estimulación y desarrollo (aspectos didácticos, metodológicos orientados a su logro).
C	Como el proceso de internalización del conocimiento.
D	Es el proceso por medio del cual se trata de entregar al alumno las habilidades y competencias para desarrollarse a futuro.

12.	Hoy en día, teniendo en cuenta el contexto social y cultural en el que vivimos, ¿cuál (es) piensa ud. Son los contenidos más relevantes que el estudiante debe manejar?
A	Primero valores, luego contenidos, fundamentalmente comunicación en todos los niveles y formas. Argumentación y todo tipo de estrategia discursiva que permita la expresión de ideas y disminuya la violencia.
B	Debe “manejar”: A) Aprender a aprender. Por ende, todos aquellos contenidos que corresponden a las estrategias de aprendizaje. B) La comprensión de su entorno o realidad, “aprender a leer el mundo”. C) Los “contenidos” específicos de cada disciplina, particularmente desde la interrelación entre realidad y “contenido”.
C	Todos aquellos que digan relación con el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.
D	Sin lugar a dudas lejos correspondería a niveles de habla ya que con ellos se pueden lograr en el alumno un cambio de actitud en torno a su manera de expresarse ante el resto de las personas, logrando así una mejor presentación a nivel social en las distintas actividades que realice el joven.

3. Tercera Categoría: ENSEÑANZA

13.	¿Qué piensa ud. Respecto al nivel de importancia que le asignan los estudiantes al proceso de enseñanza-aprendizaje?
A	Es muy diferente en relación a las edades y niveles.
B	En primer término, estimo que los estudiantes son sujetos distintos entre sí, por lo tanto la valoración que hacen de la educación formal es diversa. Unos parecen considerar que a través de ella pueden acceder a un estándar de vida superior al de sus familias, en este sentido, tratan de integrarse a la educación superior o bien a instituciones educacionales que los certifiquen como “técnicos de nivel superior” (Centros de Formación Técnica; Institutos). Otros pareciera ser que asumen que este proceso constituye un paso inevitable para contar con los requisitos mínimos que la sociedad les exige para acceder a distintos “empleos”. Por otra parte, hay jóvenes que se resisten a este proceso, dado que no ven en él una valoración de su “cultura” y/o experiencia de vida. Ven que a través de él se “reproducen” contenidos irrelevantes para su “sobrevivencia” y que se desarrollan u operan mecanismos de control y vigilancia a través del currículo. Finalmente, hay estudiantes que ven el proceso de enseñanza-aprendizaje como un aspecto que forma parte de la escuela, pero que no es significativo para su desarrollo como sujetos, siendo la socialización con otros (diversión, conversación, desarrollo afectivo-emocional, etc.) el motivo fundamental de su presencia en estos centros educativos.
C	Pienso que depende del contexto educativo de que estemos hablando. En el caso particular del mío, son muy pocos los estudiantes que le asignan importancia, a la gran mayoría sólo le interesa el producto, es decir, la nota.
D	Sinceramente creo que existen algunos casos en el cual los alumnos no asumen la real importancia de la educación;

son los casos en los cuales ellos están insertos en un ambiente en el cual se puede observar que por medio de otro tipo de prácticas se puede “salir adelante”, este tipo de prácticas puede ser desde pioneta, vendedor en ferias ambulantes o incluso, en el peor de los casos el área delictual. Por otro lado, también tenemos a alumnos que otorgan gran importancia a la educación y la comprenden como medio para romper el ciclo de pobreza en el cual se encuentran insertos desde su infancia; si bien son los menos es destacable su postura ante el conformismo de la gran mayoría de sus compañeros.

14.	Cree ud. Que ellos hagan una reflexión acerca de lo que están aprendiendo en el colegio?
A	Generalmente no, hay mucha desorientación.
B	Ciertamente, a través de distintos procesos y en diferentes escenarios, los jóvenes “piensan”, decodifican su realidad de acuerdo a su capacidad de reflexionar. Sin embargo, el tema es cómo piensan. Por lo tanto, esta pregunta y su respuesta la veo directamente relacionada con la pregunta anterior, pues “el pensar reflexivo” NO forma parte de lo que culturalmente la sociedad dominante concibe para su desarrollo, mucho menos para el rol que le asigna a estudiantes que forman parte de los establecimientos educacionales más vulnerables. En este sentido, insisto que los jóvenes actúan y “miran” lo que aprenden desde perspectivas diversas directamente relacionadas con la valoración que tienen del proceso de aprendizaje según sus intereses como desde el peso que la sociedad le confiere a su tipo de educación.
C	Vuelvo a reiterar lo anterior, son muy pocos, para la gran mayoría el colegio y todo lo que ello implica, no es más

	que un trámite o una obligación impuesta por los padres.
D	Sinceramente no creo que reflexionen mucho sobre lo que se les entrega en el colegio no existe una mirada crítica sobre los contenidos entregados ni menos un análisis en comparación a otro colegios en relación a lo necesario que se les debería enseñar para su edad. Son demasiado pasivos en torno a los contenidos que se les entregan, no discuten ni reflexionan en torno a ellos. Además los que podrían hacerlo se dejan llevar por la masa en torno a la premisa del mínimo esfuerzo, todo lo que indique una exigencia mayor es rechazado por la masa del curso.

15.	Al terminar de enseñar o trabajar con “x” contenido ¿cómo asume usted que los estudiantes han cumplido con los objetivos propuestos, es decir, qué han aprendido lo que les enseñó?
A	La ejercitación, la aplicación, la discusión, el trabajo en aula es el mejor referente. Más que una evaluación sumativa.
B	A través de la evaluación. Entiendo ésta en tres fases: Inicial, de proceso y de cierre. Así mismo, la aplicación de los contenidos, el llevarlos a situaciones que requieran de su análisis crítico, evaluación y creación se hayan relacionados con la necesaria contrastación de los objetivos y los logros de aprendizaje. Los desempeños constituyen un norte para clarificar si los jóvenes han aprendido.
C	Normalmente, y por la reglamentación del Establecimiento, debe aplicarse una evaluación sumativa, no obstante, aquí es donde uno puede ejercer cierto grado de autonomía; en la elaboración de este instrumento evaluativo. Personalmente creo que las preguntas de desarrollo en donde se soliciten tópicos específicos, o las de verdadero y falso en donde ambas deban ser fundamentadas, son una buena estrategia.

D	Personalmente asumo que mis estudiantes han internalizado el contenido mediante la medición de este por medio de distintos instrumentos que permitan observar el desempeño de cada uno. Si aún esto no es posible, por medio de distintas actividades los alumnos vuelven a trabajar con dicho contenido y nuevamente se les mide para observar su avance.
----------	--

16.	¿Cuándo usted se siente satisfecho con los aprendizajes logrados por sus estudiantes?
A	Cuando los noto motivados, cuando aplican los contenidos en situaciones cotidianas.
B	Cuando éstos hacen meta cognición. Particularmente cuando llevan lo aprendido a situaciones nuevas, cuando establecen relaciones entre lo aprendido y lo que van aprendiendo, entre lo aprendido y su entorno, cuando transfieren lo aprendido y lo transforman creativamente.
C	Cuando ellos son capaces de llevar a la práctica lo aprendido, de aplicarlo a su vida cotidiana, cuando les pasas un periódico y saben reconocer elementos, figuras, en el fondo, cuando compruebo que realmente han logrado aprender.
D	Personalmente, me siento satisfecho cuando mis alumnos son capaces de responder correctamente a los distintos requerimientos de la planificación realizada, cuando ellos son capaces de tomar el conocimiento y aplicarlo, indistintamente, tanto a lo solicitado en la asignatura, como así mismo cuando son capaces de extrapolarlo y aplicarlo en un sinfín de contextos.

17.	¿Establece diferencias entre los logros de aprendizajes esperados de estudiantes de distintos grupos sociales o diferentes tipos de curso?
A	No existe aprendizaje estándar. El aprendizaje es una experiencia individual.
B	Siendo sujetos diferentes, con experiencias de vida distintas, necesidades y expectativas diversas hago diferenciaciones en el tratamiento y desarrollo de los aprendizajes tendiendo a establecer logros de aprendizaje semejantes, mas no idénticos. En contradicción, implícita, con las orientaciones ministeriales, dado que estás pretenden hacer tabla rasa del capital cultural de los sujetos.
C	Por supuesto. No es éticamente correcto, desde mi punto de vista, examinar a los alumnos bajo un mismo instrumento esperando obtener los mismos resultados. Existen, por ejemplo, cursos “viajeros” compuestos por estudiantes provenientes de otras comunas, por lo tanto, los tiempos larguísimos de traslado los hacen agotarse más que a los que viven cerca, lo mismo sucede con los conocimientos previos cuando indagamos sobre ellos a comienzo del año escolar, no todos se acuerdan de las mismas cosas.
D	Si bien es cierto que dicha diferencia no debiese realizarse nunca. No niego que de alguna manera se hace. Debido al contexto de mis alumnos, es muy común que ellos no cuenten con la base mínima para cumplir las exigencias solicitadas por el MINEDUC. Bajo este prisma, obviamente propongo metas de acuerdo a la realidad de cada curso y grupo social; dejando muy en claro que en ninguno de los casos es aplicable el efecto Pigmalión, ya que de antemano trato siempre de nunca poner un límite a los jóvenes, exigiendo lo más de ellos; pese a que ellos mismo se justifican diciendo que no es necesario tanto esfuerzo.

18.	Es difícil llegar a enseñar todo lo que uno desearía?
A	Si la respuesta es SI
B	No resulta difícil tratar las unidades programadas. Lo que es complejo consiste en tratar todo lo que uno quisiera enseñar.
C	Claro que es difícil, es muy difícil. Primero, cada estudiante tiene un ritmo de aprendizaje distinto, muchas veces no basta sólo una explicación o ejemplo, por otra parte algo que no deja de ser importante es la asistencia de los alumnos y, por lo tanto la continuidad de los contenidos, vale decir, muchas veces uno invierte dos o tres clases cuando en realidad tenía presupuestado sólo una para un determinado contenido. Si a esto le sumamos todos los imprevistos anuales: paros, actividades de aniversario, feriados, entre otros, nunca se enseña todo lo que uno esperaría, y si se logra cumplir con la planificación, no todo lo transmitido es realmente enseñado.
D	Obvio que se hace muy difícil.

19.	¿Por qué cree que ocurre esto?, ¿hay más dificultades con algunos estudiantes que con otros?
A	La principal dificultad es la motivación de los alumnos respecto al tema y contenido tratado.
B	Resulta difícil llegar a enseñar todo lo que uno quisiera por múltiples variables, siendo las más notables: el tiempo asignado por el establecimiento para la programación de aula y preparación de clases; las dificultades derivadas de los problemas de aprendizaje, de carácter emocional, de salud (déficit atencional, depresión, bullying, anorexia,

	<p>bulimia, etc.) de un número significativo de alumnos; la complejidad de afrontar y sortear las trabas institucionales, administrativas e ideológicas que representan una mirada vigilante y normalizadora; un contexto sociocultural que muchas veces apunta en la dirección opuesta al desarrollo de los aprendizajes, en contraste con el discurso de los medios y el discurso público de las autoridades.</p>
C	<p>Claro, ya lo mencioné antes; cada estudiante es un universo diferente. Son personas, por lo tanto, tienen problemas, alegrías, logros, fracasos. Esto dificulta o favorece el proceso de enseñanza – aprendizaje, en tanto, cada día el estudiante no llega con la misma disposición a clases, a veces, sólo se “echa” en la mesa abrazado a su mochila, otras llega hiperactivo, gritando, jugando, por mencionar algunos ejemplos. También están las habilidades propias de cada uno, a algunos les resulta más fácil las matemáticas, o las ciencias, que el lenguaje o la historia.</p>
D	<p>Vuelvo a referirme al contexto con el cual conviven mis alumnos. Primeramente la familia no se encuentra comprometida con la educación del joven, lo tanto no existe un seguimiento constante sobre el desempeño del alumno al interior del hogar y se le justifica su mal desempeño aduciendo problemas de “capacidad”, o simplemente no existe incentivo para el estudio a nivel familiar. Otro punto importante es la mala o nula base que poseen los alumnos al llegar a nuestro establecimiento, debido a lo anterior es que en los primeros años se trata de nivelar a los niños a lo mínimamente exigido a su edad, con posterioridad en los niveles superiores se intenta pasar los contenidos que antes no se pudieron entregar, más los contenidos exigidos por el MINEDUC para el nivel correspondiente. A lo anterior también deberíamos mencionar la resistencia de los alumnos por la lectura y por consiguiente su mala capacidad de comprensión lectora (según datos obtenidos en estudio realizado en primeros años medios, esta llega tan solo al 32% del alumnado).</p>

20.	Piensa ud. Que el “conocimiento” que le está entregando a sus estudiantes ¿satisface altamente las necesidades de aprendizaje de éstos?
A	Las “herramientas” que uno proporciona pueden ayudarlos a “satisfacer necesidades”
B	Dada la magnitud de la tarea y el contexto en que se desarrolla el proceso de aprendizaje estimo que el conocimiento que le entrego a mis estudiantes satisface en gran medida sus necesidades de aprendizaje, no obstante no me deja satisfecho. Creo que es posible mejorar y profundizar el tratamiento de ciertos contenidos y la incorporación de otros. Hace falta tiempo para la autorreflexión y la reflexión en “red”.
C	Creo que ni siquiera ellos saben cuáles son sus necesidades de aprendizaje, a partir de eso, creo que el “altamente” no se satisface nunca.
D	Sinceramente eso quisiera, cumplir altamente con los conocimientos que ellos requerirían para el futuro; pero debo decir a mi favor que de acuerdo a los resultados del colegio, con preparación se ha mejorado, una preparación para el desenvolvimiento general en la vida. Pudiese decir que si se cumple, prueba de ello es el logro satisfactorio que algunos alumnos han obtenido ingresando a colegios o liceos de excelencia, quedando de manifiesto que si bien no son puntajes exorbitantes; lo obtenido por ellos se encontraría dentro del rango de lo aceptable.

4. Cuarta Categoría: ESTUDIANTES

21.	¿En qué medida cree usted que los estudiantes deben participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo deben hacerlo?
A	Deben aprender a aprender, y eso constituye un cambio radical respecto a lo que se entiende por aprendizaje y su evaluación. Es muy difícil hacer la distinción entre el valor de aprender y un 7,0 como calificación.
B	Son fundamentales, en la medida que retroalimentan los procesos, sugieren, critican, analizan y disponen de un capital cultural que es necesario desentrañar, valorar. Hay que intencionar los procesos: grupos de discusión, evaluación permanente(no hablo de calificación), incorporación del conocimiento de los jóvenes en el desarrollo de actividades de aula, integración de “inteligencias múltiples” en el tratamiento de los contenidos, tratamiento de aspectos valóricos (objetivos transversales) etc..
C	Pienso que su participación es esencial al momento de corroborar si la clase está siendo efectiva, si la metodología, la didáctica utilizada está funcionando, ahora, lamentablemente, son muy pocos los alumnos que participan activamente de este proceso en la realidad del aula; son muy pocos los que preguntan, piden más aclaraciones, solicitan bibliografía adicional, la mayoría son entes pasivos en el proceso.
D	Obviamente ellos deben estar completamente involucrados en su proceso de enseñanza, y tomar plena conciencia de la importancia que dicho proceso tendrá en su vida a futuro. Ellos de una manera madura deberían velar por su educación, por medio de una mirada crítica podría determinar si lo que se les está entregando cumple con sus expectativas o no y en el caso de no hacerlo exigir lo que hace falta.

22.	¿De qué forma controlo ud. La disciplina en un curso?
A	La motivación, la “autoridad-afectiva”, la comunicación son mis principales estrategias.
B	Baso la disciplina en distintos aspectos: la coherencia, la autoridad en el tratamiento de las “materias” (profesión docente), el diálogo franco, sanciones con sentido de “oportunidad para mejorar”, respeto mutuo, la definición clara de roles, la equidad y un código normativo muy claro. Trato personal, en lo posible afectuoso. Sin ser perfecto procuro desarrollar estas orientaciones.
C	Primero recurriendo a estímulos por “buena conducta”; décimas, permiso para retirarse antes de la hora cuando cumplan a cabalidad su tarea. Cuando esto no funcionaba tuve que recurrir a conductismo extremo, aplicando sanciones, restando décimas a sus trabajos, sacándolos de la sala de clases en casos extremos de riñas dentro del aula, por ejemplo.
D	Primeramente, se habla con los alumnos dejando claras las normas de comportamiento al interior del aula, esta “manual” de convivencia es de mutuo acuerdo entre alumnos y profesor; al conocer dichas reglas los alumnos saben perfectamente que pasara si no cumplen algún acuerdo; además constantemente se dialoga con ellos preguntando el por qué de alguna acción que no se ciña a lo acordado.

23.	¿Afecta el comportamiento de los estudiantes a la hora de cumplir con los objetivos de la clase?
A	Evidentemente.
B	Sin duda, la clase se construye entre todos. Por lo tanto, el comportamiento de los jóvenes, si es negativo, puede determinar el ritmo y desarrollo de los objetivos de clase. Cabe preguntarse en esas circunstancias qué puede estar significando, por qué ocurre que en ocasiones los jóvenes planteen una actitud de “resistencia” al logro de los objetivos de una determinada clase.
C	Depende del curso y de la forma de llevar a cabo la clase. Hay niños “pasivos” -como los viajeros mencionados antes- en los que una clase con material audiovisual es muy útil y llamativa, ellos se encantan con una clase con Power Point que tenga infogramas animados, por ejemplo, o una clase con una película que tenga una pauta clara de observación del material audiovisual, funciona muy bien, se cumple una doble función, por una parte, se cumple el objetivo de la clase y se logra un comportamiento “deseado” por cualquier profesor en el aula.
D	Obviamente el comportamiento de los alumnos está estrechamente ligado a la obtención de las metas trazadas. Si en un curso se pierde más tiempo de lo necesario en lograr el orden y por ende la atención de ellos obviamente el tiempo que se aprovechará en entregar los contenidos será muchísimo menor; si a lo anterior añadimos que cada cierto tiempo se debe hacer dicho ejercicio, se entenderá que el avance con dicho curso será infinitamente más lento que en otro donde exista mejor disciplina.

24.	¿Cómo controla usted situaciones de conducta para lograr mejores resultados en el aprendizaje?
A	Con claridad, si una conducta es inadecuada lo expreso y fundamento por qué lo es, espero que el alumno reconozca su actitud y manifieste un cambio.
B	<p>Procuro que las situaciones de inconducta puedan ser resueltas a través del diálogo, recurriendo a las observaciones en el libro de clase cuando se trata de actos reiterados. Estimo que de los conflictos y su manejo adecuado, enfatizando el respeto, el diálogo franco y directo, la flexibilidad y la coherencia contribuyen a generar un clima o ambiente de clase en que los errores mutuos tienen cabida y oportunidad de ser resueltos.</p> <p>Intento que exista clara conciencia en mis alumnos(as) que la clase de lenguaje es un espacio de libertad, libertad para decir, para expresar sin temor lo que se piensa, manteniendo como norma el respeto y la cooperación en la comunicación. El sentido es propiciar un clima de clase en que el hacer y decir de cada uno contribuya al proceso de aprendizaje de todos. Cuando se genera el conflicto éste lo tomo, en lo posible, como una instancia más de aprendizaje, particularmente tratándose de una asignatura en que la comunicación ocupa un lugar preponderante. Esto resulta, dada la experiencia, valorado por los(as) alumnos(as).</p>
C	A veces he tenido que ser iracunda. Tengo alumnos que prestan atención en cuanto mencionas su nombre en voz alta, otros funcionan bajo la lógica de la verticalidad, o sea, cuando les haces notar que quien detenta el poder en la sala eres tú y en tus manos está el enviarlo fuera de ella, a inspección o solicitar la presencia de su apoderado... le temen mucho a las anotaciones negativas, etc. eso en el ámbito disciplinario de la sala de clases. Ahora si hablamos de conducta que hace referencia a una pauta de comportamiento instalada en el alumno, es más complejo. Creo

	<p>que llegar a controlar una conducta es un proceso largo, tal vez más largo y complejo que el mismo proceso de aprendizaje. Lo que me parece más próximo a mi realidad es –más que controlar situaciones de conducta- tratar de instalar hábitos para lograr mejores resultados de aprendizaje, por ejemplo, controlar semanalmente una lectura pequeña dada a todos los estudiantes, en forma azarosa, es decir, ellos mismos sacan un número de dentro de una bolsa y ese número, que corresponderá al número de la lista es quién pasa a exponer la lectura. Revisar los cuadernos en cuanto a orden y rigurosidad en el registro de los contenidos cada 15 días y poner una nota como evaluación de proceso, también me ha dado buenos resultados.</p>
D	<p>Como anteriormente mencione, opto por el diálogo con los alumnos, considero que es la mejor manera de obtener resultado, y personalmente es la que mejor ha funcionado en mi caso. Si después de conversar el alumno prosigue en su actitud lo derivo a instancias mayores de disciplina, llámese profesor jefe o inspección.</p>

25.	¿Considera Ud. Que tiene “alumnos problema” en su sala de clases o cómo definiría ud. A los estudiantes con problemas conductuales?
A	<p>Los problemas conductuales frecuentemente están vinculados a problemas de tipo emocional o psicológico, un problema conductual es un grito, un llamado de atención.</p>
B	<p>Existen alumnos(as) con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales y alumnos(as) que presentan situaciones familiares complejas, de incomunicación, abandono y pobreza. Suelen ser jóvenes que ante el desarrollo de las actividades de aula reaccionan con rudeza en la medida que éstas no se conectan con sus intereses inmediatos o no responden a sus códigos de comunicación y de poder. Quienes tiene problemas conductuales</p>

	<p>generalmente son alumnos(as) muy capaces, mas con una bajísima tolerancia a la frustración y gran inmadurez, para su edad, en lo concerniente a su inteligencia emocional. No obstante, muchas veces captan con prontitud y claridad lo que se está trabajando, sólo no logran compatibilizar con el carácter “normalizador” y “represivo” del sistema escolar.</p>
C	<p>A ver, dado el contexto escolar donde trabajo, si tuviera que rotular a mis estudiantes, la mayoría de ellos serían “alumnos problema”, cursos completos serían “cursos problema”. Consideremos su lugar de procedencia, nivel de escolarización de sus padres, construcción de familia de procedencia (familias monoparentales y/o disfuncionales, de acuerdo a las categorías establecidas y socialmente aceptadas), índice de vulnerabilidad social (algunos de ellos están en recintos semi cerrados de CONACE o SENAME, otros han pasado alguna temporada en el CERECO, entre otras variables que siempre hay que tener presente a la hora de trabajar con ellos, o sea, es desde cualquier punto de vista, comprensible su comportamiento en la sala de clases, independiente de que éste sea o no molesto o perturbador para el desarrollo de la clase y una limitante importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por lo tanto, yo los llamaría más bien transgresores (que es coherente con el desenvolvimiento de su vida fuera de la escuela), que “problema”.</p>
D	<p>Obviamente, en más de algún curso existen los denominados “alumnos problemas”. Podría identificarlos como aquellos alumnos que incentivan al desorden tanto personal como el de sus compañeros, además presentan poco o nulo compromiso con su enseñanza, la mayoría de ellos considera su periodo de escolar como un mero trámite que hay que terminar luego. Aunque también hay que separar los alumnos que son “inquietos” ellos solo presenta hiperactividad que no tiene nada que ver con los alumnos antes mencionados. Es necesario reconocerlos y hacer la diferencia.</p>

26.	¿qué tan variados son los grupos de estudiantes a los que ud. Enseña?, ¿podría categorizarlos? (mateo – flojo – todo el resto)
A	Estudiantes más interesados en la asignatura y estudiantes desmotivados.
B	<p>Son básicamente tres tercios:</p> <p>a.- Jóvenes con una gran motivación, altas expectativas.</p> <p>b.- Alumnos(as) cuyas expectativas implican básicamente aprobar la asignatura con un rendimiento “aceptable”.</p> <p>c.- Estudiantes focalizados en aspectos ajenos a sus logros académicos, muy desmotivados ante los procesos de aprendizaje.</p>
C	<p>No me gusta eso de categorizarlos, encuadrarlos dentro de categorías rígidas, principalmente porque ellos, en tanto seres humanos, no son estáticos, por lo tanto, el que es “mateo” hoy, mañana puede andar con toda la modorra y no hacer nada. Tengo estudiantes que presentan una mayor disposición a estudiar y colaborar en clases que el resto del curso y esto se repite en cada curso con los que trabajo, pero no me hace sentido categorizarlos.</p>
D	<p>Al igual que en todos los cursos podemos encontrar todos los antes mencionados; pero a la vez podría añadir otro grupo que se puede encontrar en mi establecimiento: los “apático”. Este grupo no presenta ningún interés por los estudios, si bien cumplen solo por cumplir, no existe en ellos una motivación para educarse; su entorno social valora el hecho de obtener dinero sin educación, y ellos tratan de seguir ese ejemplo.</p>

27.	¿Es inevitable tener ciertos prejuicios con algunos estudiantes? ¿cómo se soluciona esto?, ¿qué hacer si un estudiante me cae mal?
A	Mirarse al espejo, asumir el trabajo con madurez, un docente debe superar paulatinamente este tipo de inconvenientes, ser profesional.
B	Como ser humano no me parece ajeno a mi condición que tanto mis alumnos(as) como yo tengamos diferencias y que no empaticemos. Entiendo que lo ideal, lo que todo docente debe intentar es generar relaciones positivas con sus estudiantes, sin embargo, si esto no se da es necesario anteponer a la “antipatía” la condición de cada uno, es decir, lo principal es que como docente debo procurar que todos mis estudiantes logren el mejor aprendizaje, éticamente me defino en esos términos. Así mismo, creo que cada vez que me ha ocurrido algo semejante he intentado revertir la situación y en ocasiones hemos revertido la condición de antipatía inicial. También creo que resulta positivo evitar los comentarios que tiendan a perjudicar a otros docentes.
C	Creo que es evitable tener prejuicios. O sea, como docentes, personas que nos dedicamos a trabajar con otros seres que también son personas, creo que debemos empezar con los alumnos como con una página en blanco. Ahora si la actitud negativa de un determinado alumno persiste a través del tiempo, no se vuelve evitable el que me “caiga mal”, en mi caso, cuando esto sucede, opto por no tomar en cuenta su mala onda, o hacerle saber que si quiero ser pesada también puedo serlo, entre otras cosas, porque el sistema escolar me faculta para ello... triste pero cierto.
D	Es difícil no tener prejuicios sobre alguna persona, creo que esa situación se da en todo ámbito de cosas; pero he intentado solucionarlo acercándome a ellos y conocerlos un poco más para poder entenderlos y en el mejor de los casos cambiar la percepción que se tiene de ellos.

28.	¿Conoce ud. Las expectativas que tienen los estudiantes en relación a su asignatura?
A	Es una asignatura que frecuentemente tiene la expectativa que le asigna la medición estándar nacional, simce. Lenguaje sirve para la PSU, eso pueden sentir muchos, sin embargo, hay estudiantes que tienen un vínculo mucho más profundo con la asignatura.
B	En general sí, dado que al iniciar cada curso desarrollo actividades para que éstas afloren.
C	En general creo que llegan sin expectativas claras. Lo que les interesa es la calificación que los promoverá de curso. Ahora, vuelvo a reiterarlo, es en este contexto. Por conversaciones sostenidas con colegas que trabajan en otros establecimientos educacionales, donde su realidad es distinta y distante de la mía (Pumahue, por mencionar alguno), los alumnos sí hacen presente, tanto sus necesidades de aprendizaje, como lo que esperan del profesor(a) y de la asignatura. Esto abre un nuevo flanco de discusión en torno a la educación, es decir, no podemos desvincularla de las características materiales de existencia...
D	Considero que las expectativas que los alumnos tienen en relación a mi asignatura no son muy exigentes, ya que como mencioné antes. No presentan una mirada crítica hacia su proceso de enseñanza y por ende no son capaces de determinar qué es lo que no les están entregando.

29.	¿Qué entiende usted por necesidades de aprendizaje?
A	Una necesidad intrínseca y constante del ser...
B	Aquéllos aspectos relativos al desarrollo de habilidades y contenidos requeridos para el logro de los aprendizajes. Entendiendo que unos, los que guardan estrecha relación con los aprendizajes de cada joven, están directamente vinculados a los conocimientos previos, al saber, a las habilidades y destrezas de los estudiantes y que se transforman en necesidades para el desarrollo de los aprendizajes en la medida en que constituyen una base de éstos; otros comprenden necesidades educativas que emanan de la sociedad y que están plasmados en el marco curricular que emana del MINEDUC; también los que atañen al establecimiento educacional que se encuentran en el Proyecto Educativo Institucional; así mismo los requerimientos los requerimientos e implementación materiales para el desarrollo de los aprendizajes
C	Aquellas falencias o carencias que presenta el estudiante, no en cuanto a contenidos, sino a competencias.
D	Se refiere a las falencias que los alumnos presentan en relación a lo que deberían manejar para su nivel.

5. Quinta Categoría: RELACIÓN PROFESOR – ESTUDIANTE:

30.	¿Cómo es la relación que ud. Tiene con sus estudiantes?, ¿cómo la catalogaría en un rango de EXCELENTE – BUENA – MEDIANAMENTE BUENA – MALA – PÉSIMA?
A	Buena, disfruto de mi trabajo, aprendo de los jóvenes.
B	Considero que esta relación en general es cercana, de respeto y afecto mutuo. La catalogo como BUENA.
C	Para contestar esta pregunta otra vez tendría que generalizar, lo que no es un reflejo de lo que en realidad ocurre... tengo un curso con el que he tenido problemas de indisciplina todo el año, podría decirse que con el __ mi relación es pésima, sin embargo, no sería una respuesta asertiva porque hay un cierto número de estudiantes del __ con quienes tengo muy buenas relaciones interpersonales... ahora si tuviera, para contestar tu pregunta, que asignarle un rango a mi relación con todos los cursos con los que trabajo, la catalogaría como buena.
D	Considero que la relación que mantengo con mis estudiantes es buena, no ha existido ningún problema mayor con alguno de ellos ni faltas de respeto de alguno de ellos hacia mi ni a nivel de persona como profesor.

31.	¿Cómo se definiría ud. Como profesor: AUTORITARIO – FLEXIBLE – COMPRENSIVO, ENTRE OTROS?
A	Un ser humano que se comunica con otros seres humanos, desde una posición asimétrica otorgada por el nivel de conocimiento e información respecto a un área determinada (Autoridad-afectividad)
B	Soy un profesor que trabaja en pos de que sus estudiantes sean sujetos libres y responsables. Por ende, no me

	<p>defino de acuerdo a las categorías que se enuncias en esta pregunta. Actúo de acuerdo a principios y valores que definiría están vinculados a un espíritu democrático y libertario, pese a la naturaleza autoritaria que configuran la vida al interior de las instituciones educacionales. El carácter carcelario de los liceos y colegios, la función de vigilante y uniformador del docente bajo el esquema actual me generan profundas cuestionamientos, más aún al ver que mis estudiantes y sus familias han internalizado un modelo autoritario y reproductor de las desigualdades existentes en la sociedad.</p>
C	<p>Creo que combinaría, a lo menos, las tres características que mencionas; soy autoritaria en tanto establezco normas de convivencia al interior de mi sala o al momento de las evaluaciones, por ejemplo, si las instrucciones de la prueba dicen claramente “sólo le hablará a la profesora para solicitar corrector, lápiz o aclaraciones de dudas” y el encabezado de las instrucciones especifica que a quien no las cumpla se le quitará la prueba y será calificado con la nota mínima, y sorprendo a alguien cuchicheando con el o la compañero (a), le quito la prueba y le pongo un 1.0.- porque son normas que ya están comunicadas. Ahora, si el curso completo, o por lo menos en su mayoría, quiere correr la fecha de una prueba, o eliminar una pregunta de ésta o cambiar la actividad de la clase para la clase de otro día, soy flexible. Finalmente soy comprensiva, por ejemplo, cuando mi asignatura es la última de la tarde y han pasado –al igual que yo- a lo menos 4 horas encerrados en una sala escribiendo o desarrollando ejercicios y llegan cansados, pesados, medios flojos, entonces conversamos un rato o negociamos: 45 minutos de clases o de la actividad que tenía programada para ellos y los otros 45 los descansan como quieran sin salir de la sala.</p>
D	<p>Me considero un profesor flexible que trato de analizar la situación antes de imponer alguna sanción. Trato de delimitar perfectamente las pautas de comportamiento al interior del aula y mantenerlas claras; de ese modo los alumnos saben como deben actuar y a que atenerse y es que no cumplen dichas pautas.</p>

32.	¿Sabe si sus estudiantes le asignan algún apodo?
A	Claro, siempre lo hacen.
B	Entiendo que me llaman "PARRA"
C	No lo sé, pero no creo que no me digan alguno, sólo que no ha llegado aún a mis oídos.
D	Hasta el momento creo que ninguno.

33.	¿Siente que sus alumnos lo respetan?
A	Generalmente sí, cuando algo no me parece lo converso, frecuentemente los estudiantes mejoran su actitud.
B	Sí y me lo demuestran tanto mientras soy su profesor como así mismo una vez que han egresado.
C	Sí. En parte porque trato de sacarme el traje de autoridad gratuita y en parte porque trato de respetarlos mucho también.
D	Considero que así es, como lo explique anteriormente ninguna falta de respeto y además de eso, obedecen ante alguna petición u orden.

34.	¿Sabén los estudiantes cuáles son los límites de su comportamiento dentro de la sala?, cree usted que los respetan? O piensa que les da lo mismo?
A	Es necesario reforzarlos constantemente, fundamentalmente porque trabajamos con personas en proceso de crecimiento.
B	Entienden, en general, que existe un marco general de respeto dentro y fuera del aula. Claramente NO les da lo mismo y eso se ve reflejado en los diálogos que sostienen con sus respectivos profesores Jefes como también, directamente conmigo.
C	Sabén perfectamente cuales son los límites y creo que esa es una de las claves del respeto mutuo, establecer límites. Yo bromeo hartoo con ellos, y ellos conmigo, pero cuando alguno(a) transgrede los límites establecidos a priori en nuestra relación (profesor – alumnos), ni siquiera soy yo la primera en hacérselo notar, son sus propios compañeros quienes le dicen “oye, ubícate” u “oye, es la profe po”.
D	A comienzo de año se entregan todas las pautas de comportamiento para el interior de la sala de clases, ellos conocen dichas pautas de comportamiento y además las sanciones por cada una de ellas. De vez en cuando se les va recordando su compromiso a cumplirlas. Considero que la mayoría de ellos acata las normas de comportamiento, aunque igual hay algunos que tratan de ver hasta donde pueden llegar en su comportamiento.

35.	¿Cómo ejerce usted su autoridad en una situación de conducta: sanción, tipo de trabajo?
A	Expreso molestia con un cambio de actitud, tono de voz, expresión gestual, llamo al alumno, converso con él, sanciono de acuerdo a lo que establece el establecimiento una conducta cuando no es adecuada.
B	De acuerdo a los códigos que establece el mismo reglamento de la institución, pero ante todo en la comunicación directa con los(as) alumnos(as) involucrados. No sanciono mediante trabajos, creo que las situación de falta en el plano de la conducta no se resuelven por la vía de trabajos y calificaciones, son dos aspectos distintos. Las faltas de conducta deben ser abordadas en ese plano y los sujetos deben ser concientes y así se les tiene que hacer ver, que toda falta implica un aprendizaje. Por lo tanto, es necesario darle “la” oportunidad al estudiante para modificar su conducta y esas oportunidades han de significar otras situaciones de conducta en que demuestre que ha aprendido a respetar, a actuar con responsabilidad, etc.
C	Depende de la transgresión. A veces es necesario una sanción dura, que lo aterrice al contexto en el que se encuentra. Una vez un curso sacó un codo de la cañería del gas, comprenderás que fue algo terrible, más encima un chico quería acercarle un chispero a la cañería que expelía gas como un chorro de agua, entonces suspendí de mi sala y de mi asignatura al curso completo y no dejé entrar a clases a nadie mientras no trajera su apoderado, estuve como una semana entera con dos, tres, cuatro alumnos en mi sala, y no entraban no más quienes no habían cumplido con lo solicitado.
D	Mediante el diálogo idealmente, si aun así el alumno prosigue con su actitud se le impone alguna sanción relativa a su falta de acuerdo a lo antes visto con el curso

6. Sexta Categoría: CONTEXTO:

36.	¿Cómo y en qué nivel afecta la realidad del hogar en las disposiciones de aprendizaje de los alumnos?
A	En todos los aspectos, desmotivación, desconcentración, carencias, etc., inciden directamente en el proceso de aprendizaje.
B	En gran medida. Cada vez que he tenido estudiantes con situaciones familiares complejas (violencia intrafamiliar, separación de los padres, enfermedades graves o fallecimientos, dificultades económicas, etc.) éstas han afectado su disposición al aprendizaje. Unos, generalmente, experimentan dificultades ante el desarrollo de sus aprendizajes. Otros, los más resilientes, redoblan su trabajo y se tornan más responsables, afrontando con mayor madurez sus aprendizajes, con más esfuerzo y perseverancia, con mejores resultados y mayores expectativas.
C	Afecta en el más alto nivel, desde mi perspectiva. O sea, tengo alumnos que me dicen: “señorita, ¿cree usted que voy a tener ganas de estudiar si mis viejos viven peleando o mi papá está todas las tardes “chupando” con sus amigos o si le pega a mi mamá?, no po’, yo mejor me viro, me fumo un pito y chao”. Con eso te lo digo todo.
D	Sinceramente considero que la estimulación temprana realizada en el hogar es fundamental para el desempeño posterior en la educación de los jóvenes. Debido a lo anterior considero que este tipo de alumnos al no recibir un apoyo concreto en el hogar no tienen conciencia de la importancia que tendría el estudio en su vida a futuro. Es muy común el caso de jóvenes que trabajan tempranamente y se encantan con la opción de obtener dinero rápido, debido a eso con mayor razón aun, no le dan la importancia a los estudios como otros de sus compañeros. Además la realidad en la cual los alumnos están insertos (como bien lo mencione anteriormente) no valora la cultura del estudio.

37.	Teniendo en cuenta la realidad social y cultural de los estudiantes a los cuales usted enseña. ¿Cuál cree ud. Que son las estrategias más efectivas para lograr la motivación de los estudiantes a la hora de enseñar contenidos complejos o poco atractivos como: gramática, lingüística, comunicación, actos de habla, etc.?
A	Buscar ejemplos reales, contingentes, utilizar los medios de comunicación, música u otro tipo de expresiones más cercanas a los estudiantes.
B	Busco desarrollar procesos creativos, contextualizados y que integren los conocimientos y la cultura de los jóvenes, procurando a través de éstos una autorreflexión acerca de estos aspectos del lenguaje y la comunicación.
C	Como te lo mencioné antes, creo que la clave está en saber utilizar la didáctica en el proceso de enseñanza, pero eso involucra saber didáctica, y eso, lamentablemente, no se nos enseña en la universidad, o sea, debes aplicar o poner en práctica algo que no estuvo en tu formación como docente, sino que has aprendido en perfeccionamientos o estudios posteriores...
D	Necesariamente se debe conectar los conocimientos con la realidad del alumnado; se debe “aterrizar” dichos contenidos abstractos a la realidad de los alumnos para que ellos puedan comprenderlos de mejor manera. Al entregar el contenido de “comunicación” primero se trata de que ellos comprendan el hecho que para el hombre es imposible no comunicar, posterior a eso, y a través de ejemplos de la vida cotidiana, los propios alumnos deberían ser capaces de identificar los distintos elementos que están en funcionamiento en ese momento. Dentro de mi experiencia, dicha estrategia es la que mejor me ha dado resultados.

38.	Piensa Ud. Que el conocimiento que manejan sus estudiantes es equivalente o se corresponde con el conocimiento de estudiantes de colegios de otras comunas? ¿Cree usted que debería ser más o menos similar o debe tener algunas diferencias?, ¿cuáles? Y ¿por qué?
A	Frecuentemente el estudiante de sectores más vulnerables presenta carencias que el alumno de un colegio de otra comuna. Sería “ideal” que no existieran diferencias.
B	Es distinto. Abiertamente, mis estudiantes manejan otros códigos y sus conocimientos están muchas veces por debajo de lo que jóvenes de establecimientos de otros sectores, en los que también me desempeño como docente, manejan. Observo que los conocimientos y aprendizajes distan de ser similares a los que exhiben estudiantes de colegios de otras comunas donde trabajo. Hay vacíos, contenidos no tratados y aprendizajes evidentemente no logrados.
C	No, el conocimiento que manejan mis estudiantes es, con suerte, la mitad del que manejan los estudiantes de un colegio particular por ejemplo. creo que debería ser más equitativo, o sea, no porque cuenten con menos recursos no van a tener el derecho de que se les enseñe lo mismo que a los que viven en otras condiciones, tal vez bajo esa equidad establecer diferencias que se basen en lo pertinente para estudiantes en relación a sus características contextuales personalmente creo que es suficiente el estigma de saber que serán la futura mano de obra barata, como para que más encima se sepan con enseñanza deficiente o “simplificada”, porque ellos lo hacen presente, saben que viven en otras comunas van mucho más adelantados que ellos en las materias o cuentan con laboratorios, o terrenos o sala de audiovisuales, entre otras diferencias.

D	Considero que existen diferencias profundas entre ambos tipos colegios. Consideremos que los colegios privados tienen una visión distinta en torno a su formación, ellos preparan, para el buen desempeño del alumno en la vida futura, o sea para que sean idealmente profesionales y por ende para su ingreso a la universidad, nosotros no tenemos esa certeza.
----------	--

39.	¿Qué nivel de participación tienen los estudiantes dentro de la escuela (centro de alumnos, directiva...)
A	Grupos minoritarios.
B	Existe un Centro de Alumnos y directivas de curso, sin embargo no hay participación en instancias en que éstos compartan sus opiniones con profesores y Directivos de manera regular (Consejo Directivo Ampliado u otro espacio de participación). La actuación de los alumnos se limita a la organización de actividades esencialmente recreativas (celebración de aniversario, día del alumno(a), fiestas, etc.)
C	Participan y deciden a nivel de Centro de Alumnos, lo que me parece muy bien. Reúnen a sus compañeros en el gimnasio y les informan sobre lo que está pasando y cuáles son las acciones a seguir, y las siguen. Mientras los alumnos permanecen en el gimnasio convocados por el CC. AA. Los profesores esperamos en las salas y son acompañados en el proceso por los inspectores quienes no intervienen en ese momento, después (todo esto lo recuerdo a propósito de los paros del año pasado de los estudiantes secundarios) negocia el Centro de Alumnos con los directivos del colegio y se vuelve a informar a las bases. También participan en la conformación del Consejo Escolar, aunque me parece que ahí tienen menos ingerencia. Ahora, todo va a depender de quienes estén en el CC.

	AA., si llega a estar una lista que no tenga las cosas claras, la dirección se los va a dar vuelta con la política del terror.
D	Los alumnos tienen activa participación en el colegio por medio del consejo escolar, en donde tienen su representante. Además cuentan con un centro de alumnos activo que presenta gran aceptación por parte del alumnado.

FIN